

LAS CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO.

UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN

Johanna Marcela Herrera Palacio

Carolina Peláez Delgadillo

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

LAS CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO.
UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN

Johanna Marcela Herrera Palacio

Carolina Peláez Delgadillo

Asesora

Doctora Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

Nota de aceptación

Director de Tesis

Jurado 1

Jurado 2

Pereira, ____ de _____ del 2018

Dedicatoria

A Dios, maestro de maestros, sembrador en nuestros corazones de la vocación docente.

A nuestra familia, brújula que nos orienta el camino, motor que nos impulsa a ser mejores cada día...

Agradecimientos

Queremos agradecer a Dios por darnos las fuerzas, guiarnos en nuestro quehacer e iluminar el camino para encontrar la forma de impactar a nuestros estudiantes.

A nuestra familia por su apoyo, compromiso y el gran amor que nos profesan, siendo facilitadores de nuestra labor.

A nuestra directora de investigación por su paciencia y el gran aporte que nos hizo a nivel profesional y personal, sus recomendaciones fueron nuestro horizonte y siempre serán tenidas en cuenta.

A los niños con los que trabajamos, que son nuestra inspiración, para quienes realizamos la presente investigación.

Tabla de contenido

Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Introducción.....	xii
1 Formulación del problema.....	¡Error! Marcador no definido.
1.1 Planteamiento del problema	¡Error! Marcador no definido.
2 Referente teórico.....	¡Error! Marcador no definido.4
2.1 Un acercamiento a las concepciones	¡Error! Marcador no definido.
2.2 El conflicto.....	¡Error! Marcador no definido.
2.3 Concepciones de conflicto.....	¡Error! Marcador no definido.4
2.4 La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales	¡Error! Marcador no definido.
2.4.1 Problemas socialmente relevantes.....	¡Error! Marcador no definido.9
3 Metodología.....	42
3.1 Caso de Estudio	¡Error! Marcador no definido.4
3.2 Unidad de análisis.....	¡Error! Marcador no definido.5
3.3 Procedimiento para la recolección, el análisis e interpretación de la información.....	¡Error! Marcador no definido.
4 Resultados.....	50
4.1 Identificación de las concepciones de conflicto en los estudiantes de grado primero, antes de una práctica educativa de la enseñanza de las ciencias sociales.....	¡Error! Marcador no definido.0
4.2 Identificación de las concepciones de conflicto que emergen en la práctica educativa.....	¡Error! Marcador no definido.
4.3 Las concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica educativa con la teoría.....	¡Error! Marcador no definido.

4.3.1 Semejanzas con base en los resultados de los dos momentos anteriores	¡Error! Marcador no definido.
4.3.2 Diferencias en las concepciones de conflicto identificadas en los dos momentos previos del análisis.....	¡Error! Marcador no definido.72
Conclusiones	77
Recomendaciones	81
Referencias	83
Anexo 1: Unidad didáctica sobre el Conflicto Decido Yo.....	88
Anexo 2: Cuestionario sobre concepciones de conflicto	100
Anexo 3: Consentimiento informado.....	102

Lista de tablas

Tabla 1. Porcentaje de aparición de cada dominio temático con sus características en los cuestionarios.....	511
--	-----

Lista de figuras

Figura 1. Esquema del desarrollo didáctico del estudio de casos	40
Figura 2. Esquema del proceso de recolección, análisis e interpretación de la información	466
Figura 3. Características del concepto de conflicto.....	52
Figura 4. Causas del conflicto	523
Figura 5. Consecuencias del conflicto.....	524
Figura 6. Resolución del conflicto.....	525

Figura 7. Diagrama categorial de las concepciones de conflicto que emergen en la práctica educativa.....	528
Figura 8. Evidencia del concepto de conflicto	529
Figura 9. Evidencia que muestra las consecuencias del conflicto identificadas	521
Figura 10. Ejemplo con evidencia de consecuencias del conflicto	52
Figura 11. Evidencia con ejemplo de consecuencias del conflicto	62
Figura 12. Ejemplo con evidencia de solución de conflictos	523
Figura 13. Evidencia de solución pacífica del conflicto.....	524
Figura 14. Evidencia con ejemplo de tipo de conflicto familiar Fuente: Datos del Corpus documental (Sesión 4).....	525
Figura 15. Concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica (semejanzas y diferencias)	526
Figura 16. Evidencia del concepto de conflicto Fuente: Datos del Corpus documental (Sesión 3).....	527
Figura 17. Ejemplo de solución del conflicto a través del diálogo.....	71
Figura 18. Ejemplo de solución del conflicto a través del diálogo.....	521

Resumen

La propuesta investigativa que se presenta busca identificar las concepciones de conflicto en estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá, a través de la aplicación de un cuestionario y del desarrollo de una unidad didáctica, ambas sobre el conflicto.

Los antecedentes que dan origen a la propuesta investigativa, demuestran que el tema del conflicto ha sido trabajado de manera sociológica, pero no se ha abordado de manera pedagógica, tratamiento que será dado en la investigación que se plantea, a través de la unidad didáctica.

La teoría que sirve como referente, está orientada en el desarrollo de las categorías: concepciones, abordadas por Pozo y Giordan; el conflicto y las concepciones de conflicto, a partir de las visiones tecnocráticas, hermenéuticas y críticas de Jares y desde la visión creativa de Lederach; la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, desde la mirada de Pagés, Santiesteban y Benejam; los problemas socialmente relevantes desde Pagés y Santiesteban; y los estudios de caso de Wassermann.

La investigación es cualitativa, el enfoque que la orienta es hermenéutico interpretativo, estructura la estrategia metodológica en el estudio de casos holístico simple y presenta como unidad de análisis las concepciones de conflicto que emergen en una práctica educativa relacionada con el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales.

El proceso investigativo fue desarrollado en tres momentos, un antes, que abarca la fase de planeación y aplicación del cuestionario a los estudiantes, un durante que corresponde a la aplicación de la unidad didáctica y un después que presenta una fase de análisis de las

concepciones de los estudiantes, dichos momentos son triangulados a la luz de la teoría, para dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos.

La investigación busca generar reflexión sobre la importancia de identificar las concepciones de conflicto de los estudiantes, entendiendo que las mismas responden a la particularidad de los niños con los que se trabaja. Es importante que a partir de las mismas sean constituidas las clases, teniendo sentido para ellos, los estudiantes, porque el tema es pertinente y les significa, y los llevará al desarrollo del pensamiento crítico creativo, con el fin de generar los cambios significativos que sus entornos requieren.

Además, es un llamado a los docentes para que hagan de sus clases laboratorios de investigación, a partir de las cuales se relaten reflexiones que sean socializadas y enriquecidas a través de las comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Conflicto, Concepciones, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Problemas socialmente relevantes, Reflexión docente

Abstract

The research proposal that is presented seeks to identify the conceptions of conflict in first grade students of a Public Educational Institution of the municipality of Calarcá, through the application of a questionnaire and the development of a didactic unit, both about the conflict.

The background, which gives origin to the research proposal, shows that the issue of conflict has been approached in a sociological manner, but it has not been addressed in a pedagogical manner. The latter will provide insights into the starting point of the research through the didactic unit.

The theory that serves as a reference, is oriented in the development of the categories: conceptions, addressed by Pozo and Giordan; the conflict and the conceptions of conflict, from the technocratic, hermeneutical and critical views of Jares and from the creative vision of Lederach; the teaching and learning of the social sciences, from the perspective of Pagés, Santiesteban and Benejam; the socially relevant problems from Pagés and Santiesteban; and the Wassermann case studies.

The research is qualitative. The approach that guides it is interpretive hermeneutics; it structures the methodological strategy in the simple holistic case study and presents, as a unit of analysis, the conceptions of conflict that emerge in an educational practice related to the conflict in the teaching of social Sciences.

The investigative process was developed in three moments: one before, which covers the planning phase and application of the questionnaire to the students, one which corresponds to the application of the didactic unit and one that presents a phase of analysis of the conceptions of the students. Such moments are triangulated in the light of the theory to give an answer to each one of the proposed objectives.

The research seeks to generate reflection on the importance of identifying students' conceptions of conflict, understanding that they respond to the particularity of the children with whom they work. It is important that from them, the classes are structured, making sense of them, the students, because the topic is relevant and meaningful to them, and will lead them to the development of critical creative thinking, in order to generate the significant changes that their environments require.

It is also a call to teachers to turn their classes into research laboratories, from which they may relate reflections that are socialized and enriched through the learning communities.

Keywords: Conflict, Conceptions, Teaching and Learning of the Social Sciences, Socially relevant problems, Teacher reflection.

Introducción

Dado al momento histórico por el que está pasando Colombia, con la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), es pertinente realizar una investigación que indague por las concepciones de conflicto de los estudiantes, tomando como punto de partida sus miradas, sus intervenciones y comprensiones del contexto, efectuando las adecuaciones educativas que se requieren, para lograr los cambios significativos, que lleven a los niños a comprender que para convivir es necesario aceptar las diferencias, que las historias de vida demandan lecturas de los diversos puntos de vista de quienes estén inmersos en el proceso.

Gracias al programa de Becas para la Excelencia Docente, del Ministerio de Educación Nacional y al compromiso del equipo docente asesor, se estructura la propuesta investigativa, que tiene como alcance la interpretación las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá, la misma deja abonado el camino para futuras investigaciones, con el fin de que las voces de los niños sigan siendo escuchadas y realizar propuestas didácticas que generen impacto en sus vidas, para que asuman una posición que permita la toma decisión frente al conflicto y entiendan que la forma de abordarlo será el diferenciador en la generación de crecimiento o por el contrario estancamiento y daño.

La puesta en marcha de dicho proyecto, permitió la generación de espacios pedagógicos de reflexión de la práctica docente a la luz de teoría, por tratarse de una investigación de corte cualitativo, que si bien requirió la utilización de la estadística descriptiva en un momento del análisis para ayudar a la confrontación, validación e interpretación de datos, no por ello se pierde el carácter interpretativo, porque la finalidad es comprensiva (Vasilachis *et al.*, 2006, p. 23-60),

habiendo una relación directa entre el investigador y el objeto de estudio, en este sentido se formula el planteamiento del problema desde antecedentes, estado del arte y contexto, los cuales sustentan la pregunta de investigación, justificada como un estudio que trata un hecho social y que propicia conocimiento del mismo tipo por partir de la realidad y actuar sobre ella, soporte de la trascendencia educativa de tal conocimiento, se encuentra en Santisteban y Pagés (2011) al afirmar “(...) la finalidad del conocimiento social no es solamente que el alumnado adquiera nuevos conocimientos sino que los utilice para analizar la realidad en la que vive a fin de comprenderla y valorarla críticamente” (p.119).

Posteriormente, las categorías plasmadas en la investigación corresponden a: la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, el conflicto y las concepciones, las cuales se fundamentan dentro de un referente teórico, y son abordadas a través de un diálogo entre autores.

El enfoque de la investigación es cualitativo y su desarrollo contiene cuatro apartados: El primero en el que se despliega el planteamiento de problema y se justifica la importancia que tiene el estudio de las concepciones de conflicto. El segundo apartado contiene el referente teórico que sirvió de base para el desarrollo de toda la investigación. El tercer apartado, en el cual se hace alusión al proceso metodológico llevado a cabo y que da paso al último apartado, en el que se refieren los resultados obtenidos.

Al realizar una propuesta investigativa, sobre un problema socialmente relevante como lo es el conflicto y su interpretación desde el contexto, se busca generar impacto en la vida de los estudiantes, al tener la posibilidad de conectar los elementos de las clases con su entorno real, garantizando de esta manera que el aprendizaje contenga sentido y significado, comprendiendo el conflicto como una realidad presente en las relaciones humanas y la importancia de tomar decisiones informadas como ciudadanos críticos y participativos ante las situaciones de conflicto que se presenten en sus entornos sociales cotidianos.

1. Formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema

Colombia es un país que ha padecido un conflicto interno desde “la segunda mitad del siglo XX (...) uno de los más heterogéneos en cuanto a sus manifestaciones, protagonistas, estructuras y desenlaces y uno de los más degradados, todo ello, con enormes costos y saldos para la población civil (...)” (Jaramillo, 2015, p. 2).

El bombardeo informativo diario que se observan en los medios de comunicación, con titulares relacionados con el conflicto armado, político, económico, cultural, territorial y agrario; sumado a la narrativa parental, donde padres cuentan a sus hijos el conflicto desde sus perspectivas, por tratarse de un aspecto que se ha dado a través del tiempo en una época en la que los niños y sus padres han crecido; confluye en concepciones propias sobre el significado del conflicto; concepción que se pretende identificar e interpretar desde el plano educativo en estudiantes de primer grado de básica primaria de una institución educativa pública del municipio de Calarcá, Quindío.

Como resultado de las seis décadas de violencia que ha vivido Colombia, es común hacer una connotación negativa de la palabra conflicto, esas concepciones de conflicto han sido anquilosadas a través del tiempo y se enriquecen con las interacciones desfavorables que hacen que no se encuentren soluciones en el imaginario de las personas que intervienen.

Según datos del Banco Mundial, mencionados en el informe anual del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) “Colombia es uno de los países más inequitativos del mundo, en Colombia el 10% de la población más rica del país gana cuatro veces más que el 40% más pobre” (p.6). Esa inequidad genera lucha social y por ende presencia del conflicto, que desencadena enfrentamientos entre grupos sociales.

El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (Forenses, 2017), reporta un aumento del 3% respecto al año anterior por muertes fatales relacionadas con lesiones personales y un incremento de los casos de violencia intrafamiliar “(...) en el decenio 2006-2015 fueron objeto de reconocimiento médico legal 289.784 casos de agresiones ocurridas a manos de miembros de la unidad familiar, distintos a la pareja o ex pareja y a la violencia sexual” (p.211).

Esta situación de violencia en la que se encuentra sumergido el país, hace que el tema del conflicto sea un problema socialmente relevante, ya que es un aspecto de la sociedad y tiene incidencia sobre ella al afectar las formas de convivencia; más aún cuando a este panorama histórico nacional se suma el estado del departamento del Quindío, que ha aumentado sus cifras de violencia física.

Éste es el entorno en que se desenvuelven los niños con los que se realiza la investigación, según información del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2017) “(...) los niños viven en hogares en los que se carecen de espacios de diálogo y participación, porque de la misma forma fueron educados sus padres, tíos, abuelos y demás personas que son referentes de autoridad” (p.42), esas conductas de violencia y agresión que se van replicando de generación en generación son aprendidas a través del ejemplo y se fijan como verdades absolutas en el inconsciente, y la escuela las pasó de vista, porque se concentró en los contenidos que se debían trabajar durante el año escolar, sin llegar a significar los temas y priorizar los que son relevantes para la formación del pensamiento crítico y reflexivo, es por ello que ante cualquier discrepancia que se da con los vecinos y familiares, es detonante para hacer daño, justificando éstas actuaciones, desde la premisa que el ganador es quien tiene la razón, es esto lo que viven los niños, y ellos son el producto de ese entorno desfavorecedor que como docentes estamos llamados a mediar, con el fin de construir nuevos esquemas mentales y se den otras miradas a los conflictos que se presenten en sus ambientes.

Lo anterior lleva a pensar en alternativas educativas que permitan la comprensión del contexto y la transformación del mismo; orientando prácticas de aula que formen en pensamiento social; donde la escuela es el puente en la formación de hombres y mujeres con visión analítica, comprensiva, empática, para lo cual es necesario que desde la actuación docente en todos los ámbitos de la enseñanza, y en especial en el espacio académico de las ciencias sociales, se inicie el trabajo de identificación de las concepciones y la mediación de las mismas, Santisteban (2011) afirma que “Una función esencial de la enseñanza de las Ciencias Sociales es ayudar al alumnado en la reconstrucción de sus concepciones sobre la sociedad” (p.35), en esa reconstrucción la escuela tiene la responsabilidad de proporcionar una visión del conflicto como algo natural y presente en el desarrollo de las relaciones humanas, generadora de procesos de crecimiento y convivencia, dicho planteamiento hace parte de la teoría crítica del conflicto, cuando el mismo es manejado asertivamente genera crecimiento social y personal.

Se hace entonces necesario interpretar las concepciones de conflicto que tienen los niños, con el fin de visibilizar sus voces, desde allí, proponer prácticas pedagógicas intencionadas a partir de la realidad social y la transformación del quehacer docente.

Es importante mencionar que la visión del conflicto más arraigada, hace alusión a la tecnocrática de Jares (2006) que lo califica “(...) como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar” (p.4).

Y es precisamente a esta visión a la que se debe combatir, con el fin de realizar diferentes lecturas y buscar puntos de encuentro y desencuentro sobre los cuales trabajar, que aborde el conflicto como una situación inherente a la vida misma.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012) ha desarrollado proyectos cuyo objetivo establece “Mejorar las capacidades y

la gestión de políticas nacionales, programas y prácticas educativas sobre Cultura de la Paz en América Latina y el Caribe.” (p.2). Este organismo tiene programas en diferentes países, con el fin de prevenir la violencia y la agresión escolar, buscando la resolución de los conflictos y se enfoca en las buenas prácticas.

Al hacer presencia en diferentes países y con programas orientados en temas de prevención de violencia, se deduce que el tema del conflicto es un asunto que se vive de diferentes maneras a nivel global, tal es el caso de España donde se adelantó un estudio publicado por la Revista Iberoamericana de Educación, sobre convivencia en los centros educativos en Madrid, el estudio encuentra que “(...) los conflictos surgen por diferentes causas: alumnos, programas, organización escolar e implicaciones familiares y se observa que las actitudes violentas se manifiestan principalmente a través de agresiones verbales y en un segundo plano, las agresiones físicas” (García, 2011, p. 3). Lo anterior evidencia que este tema por ser tan globalizante, debe convocar los diferentes estamentos de la sociedad.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene como prioridad la educación para la paz y la convivencia en el contexto de la escuela, este interés surge como resultado de la problemática por la que ha atravesado el país desde hace varios años, en este sentido delega a la educación nacional como formadora y responsable de ciudadanos competentes, democráticos que respeten los derechos humanos, junto a ello, el reto de lograr una educación que procure en el niño y en el adolescente colombiano un ciudadano crítico y constructor de una sociedad amable y progresista, lo cual exige la programación de parámetros educativos que permitan desde la institucionalidad un acompañamiento pedagógico hacia la producción de conocimiento social que aporte al desarrollo de una sociedad.

Con tal propósito, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto los lineamientos curriculares en el área de las Ciencias Sociales a través de un enfoque problematizador, abierto,

flexible, integrado y en espiral, con fundamentación pedagógica y didáctica de la orientación curricular. Esto significa que los currículos se desarrollan en un medio pragmático, es decir, analizando situaciones problemáticas reales del contexto local y proyectándolas a un contexto global que para nuestro caso, se trata del conflicto. Los ejes generadores que se encuentran enlazados a la temática de la presente investigación se relacionan así:

- La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.

- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.

- Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz (p. 54).

En el ejercicio de la revisión de los documentos de referencia emanados por el Ministerio de Educación Nacional, se toman los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (2006) poniendo de manifiesto en el siguiente apartado la relación directa entre ellas con el tópico que nos moviliza

- Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas.

- Identifico factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno y explico por qué lo hacen.

- Reconozco situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (religión, etnia, género, discapacidad...) y propongo formas de cambiarlas.

- Respeto mis rasgos individuales y los de otras personas (género, etnia, religión...).

- Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...).

- Valoro aspectos de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno que promueven el desarrollo individual y comunitario.
- Identifico situaciones cotidianas que indican cumplimiento o incumplimiento en las funciones de algunas organizaciones sociales y políticas de mi entorno. (p.122 - 123)

Se involucra a esta normativa educativa los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, que para los grados de primero a tercero, presenta los siguientes objetivos, desde tres referentes:

- Convivencia y paz: comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).
- Participación y responsabilidad democrática: Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo, y
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón (p.16 y 17).

El encuentro entre los documentos de referencia de las ciencias sociales y el conflicto, deja ver la necesidad de abordar desde la enseñanza de las ciencias sociales los problemas socialmente relevantes que conlleven a la construcción de un pensamiento social y crítico.

Continuando con los antecedentes que orientan la investigación, se tiene a Palomino y Dagua (2010) en su trabajo realizado en Santander de Quilichao (Cauca), que tuvo como objetivo analizar los factores que limitan la convivencia escolar con el fin de validar prácticas y generar estrategias psicosociales que promuevan las relaciones interpersonales hacia una cultura de paz al interior de las aulas escolares, llegaron a la conclusión de que es necesario fortalecer los espacios de diálogo, escucha y participación, teniendo en cuenta el contexto familiar y social, y con

estrategias de comunicación interpersonal, de tramitación adecuada del conflicto y del trabajo cooperativo.

Son cada vez más crecientes las actitudes violentas presentes en centros escolares de educación básica primaria, si se toma en cuenta que un referente de sociedad en el que intervienen los niños, es la escuela, la misma debe favorecer los espacios de respeto y participación, así lo afirma Nussbaum, (citado por Quintero, Alvarado y Miranda, 2016)

(...) la escuela es el escenario privilegiado para que los niños, niñas y jóvenes establezcan sus primeros vínculos de afecto y confianza (entre pares y con adultos) y mediante la organización de la vida escolar, para que comprendan el lugar que tienen los acuerdos, pactos y normas. Por ello, los ambientes educativos se configuran en escenarios de oportunidad, es decir, en espacios fundamentales para la formación y construcción misma de la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad democrática, y la valoración de las diferencias (p.73).

El anterior planteamiento abre un espacio de reflexión para que los docentes evalúen qué prácticas son favorecedoras de ambientes de sana convivencia y desarrolladoras de competencias en convivencia ciudadana y cuáles deben ser repensadas para potenciar en los niños estos entornos.

Es así como se hace necesario abordarlo desde las ciencias sociales, dado a que en esta área confluyen los conocimientos adquiridos en otros espacios de aprendizaje y es el área que convoca la presente investigación.

En la revisión de la investigación sobre el conflicto, a nivel regional, se encuentra una sobre Prácticas Educativas en Convivencia en el Aula de la Ciudad de Pereira, de Gómez y Ríos (2013), en la cual se identificó la naturalización de situaciones de conflicto (como el juego brusco, la agresión verbal) y la permisividad frente a las normas establecidas para la coexistencia en

comunidad, que impiden el desarrollo de procesos de convivencia, y que perjudican directamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La investigación de Impatá y Moreno (2015), realizada con estudiantes de grado tercero del Liceo La Gran Aventura de Pereira, cuyo objetivo se basa en la descripción de las habilidades de pensamiento social en una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje sobre el conflicto en el aula, destaca que la habilidad de pensamiento social identificada es la descripción. Se deben pensar en estrategias que lleven a los estudiantes a otros niveles más elevados de desarrollo de pensamiento social.

Ahora bien, al revisar los antecedentes en el Quindío, departamento en el que se realiza la investigación, tenemos que

(...) la violencia física abarca el 45,6% del total de casos reportados, la violencia entre las parejas reporta el mayor número de casos durante el año 2014 (653), seguido de la violencia contra niños, niñas y adolescentes con 152 casos, por lo que es importante destacar que el padre es el mayor agresor (...) (Plan de Desarrollo Departamental, 2016, p.177).

Parra (2013) manifiesta que “(...) las experiencias violentas que viven los niños dejan huellas, pero no necesariamente imborrables” continúa exponiendo que “(...) las huellas de la violencia son profundas pero su reparación depende de la manera como las nuevas experiencias que vive el niño se relacionan con lo ya vivido” (p.112).

En la institución educativa en la cual se desarrolla la investigación, no se han realizado investigaciones que arrojen datos de violencia y de conflicto. Sin embargo, en el proyecto denominado “Constructores de paz”, el propósito es el mejoramiento de las relaciones interpersonales y la solución del conflicto, mediante ambientes sanos y enriquecedores.

Según información hallada en Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2017) de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, se tiene que

(...) las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de la Institución son precarias, los padres se desenvuelven en la economía informal. Sus ingresos económicos no alcanzan para la subsistencia del núcleo familiar, la gran mayoría de las familias pertenecen a estratos 0 y 1; también predomina las madres cabeza de hogar. La drogadicción, el alcoholismo, la prostitución, generan problemas sociales y familiares que se reflejan en el desempeño de los estudiantes al interior de las aulas; dando como resultado deficiencias académicas, problemas de aprendizaje, desnutrición, falta de atención, socialización y comunicación; lo cual conlleva en algunos casos a la deserción escolar. Se cuenta con un alto número de estudiantes con N.E.E, que encuentran en nuestra Institución atención personalizada a través de la maestra de apoyo y de la orientadora escolar permanentemente.

La institución vive dos problemáticas ambientales: la una es la generada presumiblemente por las aguas negras que caen a la quebrada aledaña, la cual genera malos olores y plagas y la otra tiene que ver con la mala disposición de las alcantarillas, las cuales se saturan y afloran al exterior aguas residuales domésticas. Todo esto redundando en detrimento en la salud de la Comunidad Educativa provocando enfermedades endémicas (p.27).

El reporte del índice sintético de calidad educativa (ISCE, 2016) de la Institución en la que se realiza la investigación, el componente Ambiente Escolar, en el año 2015 obtuvo un porcentaje de 0,76, en el 2016 de 0,75 y en el 2017 de 0,75, en una escala de 0 a 100, en el ambiente de aula se obtuvo 47. Lo que ha llevado al planteamiento de un plan de mejoramiento institucional para subir el porcentaje en el indicador de ambiente escolar.

La revisión anterior, muestra la importancia de conocer las concepciones de conflicto de los niños y para ello se formula la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá, Quindío?

Objetivos

Objetivo general:

Interpretar las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá, Quindío.

Objetivos específicos:

1. Identificar las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá, Quindío, antes de una práctica educativa de enseñanza de este concepto en las ciencias sociales.
2. Identificar las concepciones de conflicto que emergen en una práctica educativa de la enseñanza de este concepto, en las Ciencias Sociales.
3. Contrastar y analizar las concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica educativa, en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá, Quindío.

2. Referente teórico

Para el desarrollo del proyecto se toman como referente, cuatro categorías: las concepciones, el conflicto, concepciones de conflicto, la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

2.1 Un acercamiento a las concepciones

Dennet, Premack y Woodruff (citados por Pozo *et al.*, 2006), definen las concepciones como: “(...) el conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social” (p. 64), dichas conductas, producto de los procesos mentales, forman las concepciones, que se ponen en evidencia en las actuaciones con el medio, siendo las mismas representaciones implícitas, como fruto de vivencias en el entorno social en el que se desenvuelve y del que aprende el ser humano, tan arraigadas a la experiencia que presentan dificultad al pretender ser explicitadas y cualquier intento termina siendo una simple traducción que la transforma (Pozo *et al.*, 2006). Al no ser fáciles de comunicar, las representaciones implícitas, se van anclando al inconsciente y se materializan en las actuaciones, como códigos no formalizados, códigos que van estructurando posturas, percepciones y abordajes del mundo, por ello la importancia de hacer consciente las ideas, para que las mismas sufran las modificaciones que se requieran para ser trascendidas.

Pozo *et al.* (2006), puntualiza que “(...) las representaciones implícitas, en muchos casos, se aprenden implícitamente pero no se enseñan. Son producto de un aprendizaje informal, se adquieren en contextos de aprendizaje y enseñanza, incluso de educación formal, pero no son producto de enseñanza explícita” (p.103), y es así como se aprende de información no verbalizada que hace eco en la conciencia y se anclan como verdades absolutas, difíciles pero

posibles de modificar y se habla de posible, porque en la medida en que se trabaje sobre las mismas y se muestren otros caminos, dichas estructuras se van haciendo conscientes, se van repensando, desaprendiendo y reestructurando, para lo cual se requiere de procesos explícitos, que siguiendo un curso normal, se internalizan y pasan a ser implícitos.

Las concepciones explícitas deben ir acompañadas de más actuaciones, Pozo *et al.* (2006) manifiesta que “(...) por tanto, cambiar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza requiere no sólo explicitarlas, sino ser capaz de integrarlas jerárquicamente, o redescribirlas representacionalmente” (p.113), a esto se añade lo manifestado por Karmiloff-Smith (citado por Pozo *et al.*, 2006) “(...) en una nueva teoría o sistema de conocimiento que les proporcione un nuevo significado” (p.113).

Y esa es la tarea a la que se enfrentan los docentes, partiendo de los conocimientos previos de sus estudiantes, sin dejar de lado la lectura del componente actitudinal, que dé cuenta de las concepciones, para que las mismas sean explicitadas. Cuando se habla de la tarea del docente, se hace alusión a la misión de significar los saberes previos de sus alumnos y a partir de allí encontrar el camino que lleve a la reacomodación de los nuevos saberes, a la apropiación del saber científico.

Para Giordan, De Vecchi y Driver *et al.* (citado por Giordan, 1996) “El alumno a través de sus concepciones selecciona la información que cree relevante, le da significado (que eventualmente puede coincidir con el saber científico de referencia), la comprende, la integra con otros conocimientos y así aprende” (p.10).

Por tanto, las concepciones son susceptibles de ser abordadas en las aulas de clase, con la posibilidad de ser reestructuradas y de brindar un nuevo escenario que al integrar teoría y práctica de manera significativa, generan la acomodación y reestructuración del pensamiento y futura modificación en la actuación del estudiante.

Teniendo claro el concepto de concepción, se da paso a realizar la definición del conflicto.

2.2 El conflicto

Como seres humanos, sociales por naturaleza, y de pensamientos diferentes, es común que las relaciones estén atravesadas por situaciones de conflicto, un tema complejo de abordar, dado a que su manejo depende de la concepción que se tenga del mismo, adicional a ello, la visión negativa que por tradición fue el enfoque abordado en la educación, es preciso, conocer las concepciones de conflicto que tienen los estudiantes para tratar de reestructurar esos saberes aprendidos con el tiempo, (concepciones implícitas), que hacen alusión a una mirada negativa del conflicto.

Al pretender realizar una definición de conflicto, se debe socavar perspectivas teóricas sobre el mismo, diferenciándose entre negativas como un ente que amenaza y positivas que buscan la transformación del término como una oportunidad. Según Cornelius y Faire (citado por Paris, 2005) “(...) el conflicto puede ser positivo o negativo, constructivo o destructivo, depende de lo que hagamos con él” (p.71), quedando así de manifiesto que existen diferentes perspectivas sobre el tema, de ahí la importancia de interpretar las concepciones, generando los ajustes metodológicos y didácticos a que haya lugar, para ser mediados a nivel pedagógico, campo que ocupa la presente investigación.

Boulding (citado por Guio, 2013), se refiere al conflicto como enfoque de comportamiento competitivo manifestando que “(...) el conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles o realmente incompatibles” (p.25). Es común la competencia en el aula de clases por un asunto determinado, por tener el liderazgo del curso, por la participación en los juegos durante el descanso, esto puede ser una forma de conflicto o lo que puede originar un conflicto, según Lederach (1984)

Debido a que la raíz más profunda del conflicto es nuestra valoración propia, entramos en el mismo con un sentido agudo, aunque a menudo inconsciente, de que nuestra significación como personas está totalmente ligada a ganarlo. Esto también ayuda a explicar el por qué normalmente concebimos el conflicto en términos de competitividad (p.5).

Razón por la cual, la escuela, espacio que fue pensado en sus inicios para favorecer la competencia, la exclusión, donde hay unos ganadores y otros perdedores, que por selección natural se van quedando rezagados en la repitencia de un salón de clase, esa educación en la que hemos sido formados, está llamada a ser transformada y transformadora de las relaciones sociales, iniciando por la abolición de ese modelo tradicional y consecuentemente generando espacios en los que el termino competencia se reforme y tenga un viraje hacia el ser competente para colaborar y cooperar, para que todos aprendan y los estudiantes que se van formando como expertos apalanquen a sus pares y los acompañen en el recorrido hacia la zona de desarrollo potencial, es en este escenario en el que el conflicto podrá ser visto como motor de crecimiento.

En el ámbito educativo, el Artículo 39 del decreto 1965 visualiza el conflicto como “(...) situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (p.14), dicha incompatibilidad hace que las partes se enfrenten, con el objetivo de ganar, porque la victoria se logra cuando se elimina al enemigo. Coser (citado por Jares, 2001), lo expresa claramente de la siguiente manera “(...) el conflicto es la lucha por valores, bienes escasos, potencia y estatus. El objetivo del antagonista es neutralizar, perjudicar o eliminar al otro” (p.25), esa lucha por la dominación, lleva a eliminar a quien no esté de acuerdo con los planteamientos a los que está suscrito una de las partes enfrentadas, que normalmente es quien ostenta el poder y va suprimiendo a su opositor, apaga su voz hasta que la misma no tenga eco, así los sueños y expectativas del contrincante se esfuman con la realidad de su derrota.

Apple (citado por Jares, 2001), expresa que “(...) el conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social” (p.10). El término conflicto ha sido visto como un obstáculo que no deja avanzar a las personas en la construcción de convivencia, se percibe como una situación que debe ser evitada porque desarmoniza.

Frente a las anteriores posturas, se puede decir que el término se ha enfocado negativamente y se ha enseñado a evitarlo, no se permite ver que gracias al mismo se generan oportunidades de crecimiento, que desde la naturaleza de la diferencia como seres humanos, está una gran riqueza que debe ser explotada, se encuentra no sólo soluciones a diversas situaciones sino también inimaginados caminos donde el conflicto puede ser una oportunidad para el crecimiento humano.

Silva (2008) define el conflicto como “(...) un fenómeno natural en toda sociedad, es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad” (p.29).

Es Jares (2001) quien también presenta en su disertación, la transformación del término citando en su discurso a Galtung, sostiene que “(...) el conflicto puede enfocarse como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (p.25), postura que es ampliada por Benejam (2002) al expresar “Entendemos el conflicto como posible motor del conocimiento y del cambio, y consideramos que debe traducirse en convivencia pacífica cuando persiste el desacuerdo, en consenso cuando es posible la negociación, y en colaboración cuando se suman voluntades” (p.11).

Analizando las posturas de Jares “negativas y positivas” se podrá decir que el conflicto se da como una categoría presente en la realidad social y como un asunto socialmente relevante, con referentes teóricos que evidencian de ella múltiples conceptos que diferentes autores han

desarrollado, por lo cual tratar de plantear una definición única no es posible, es así como Jares se expresa “Como todo proceso social el conflicto es susceptible de ser definido desde diferentes ópticas” (p.31).

Al tratarse de un aspecto inherente a la vida humana, se entiende que alrededor de la definición del conflicto cada persona posee su propia concepción, en ese sentido lleva a cada quien a abordarlo de diferentes formas, así como actuar socialmente ante él de manera diversa.

Lorenzo (2001) expone:

En términos genéricos, una teoría de conflicto social, difícilmente será autónoma, lo normal es que forme parte de una concepción global de la realidad social y de su funcionamiento, de ahí que se pueda hablar de dos grandes concepciones de orden social, las cuales condicionan la interpretación de los conflictos sociales:

Teorías consensualistas: la organización de cualquier sistema social tiende a la autocompensación entre los actores y las fuerzas que articulan sus estructuras y su funcionamiento. Los conflictos sociales son pues situaciones anómalas, fruto de una alteración en el discurso normal de la vida social, de manera que tenderán a ser explicados en términos espasmódicos (p.237).

Frente a esta primera concepción que nos presenta el autor, podemos decir que prima la visión negativa del conflicto, la que se ha aprendido durante todo el proceso de formación tanto en la escuela como en el hogar. En la definición se expresa que es una situación anómala, el término hace alusión a irregularidad, al alejamiento de la normalidad y al choque con un orden establecido, ante lo cual, lo más sencillo es propender por su eliminación. Es urgente desaprender este postulado que se ha establecido cómodamente en nuestras estructuras mentales y apropiar una postura crítica, que permita repensar el conflicto y visualizarlo desde otras ópticas que propicien espacios de encuentro y de aprendizaje, así vemos que el mismo en un espiral que aporta al desarrollo del hombre como sujeto social.

Continuando con el postulado de Lorenzo, sobre sus teorías de conflicto social, se tienen también:

Teorías conflictivistas: la sociedad encierra dentro de sí una serie de contradicciones y objetivos colectivos contrapuestos que provocan confrontación de intereses. Por esta razón el conflicto es inherente a cualquier dinámica social, es un imperativo estructural y un motor de cambio social (p.237).

Como motor de cambio social, es necesario, indagar sobre las concepciones que se tienen del conflicto, ya que de las mismas dependerá la forma de afrontarlo y es fundada en ésta mirada, en la que como docentes deben ser orientadas las situaciones de conflicto que se presenten en el marco de las dinámicas de interacción social, aprovechando que aún los docentes ejercen gran influencia sobre los estudiantes, en especial en grados iniciales de enseñanza.

Sumando a lo anterior, y ahondando en el conocimiento del tema, es Jares quien clasifica los elementos de la estructura del conflicto, siendo ellos “(...) las causas que lo provocan, los protagonistas que intervienen, el proceso o forma en cómo encaran el conflicto, los protagonistas y el contexto en que se produce” (p.34), dichos elementos serán posibilitadores del giro que tome la situación de conflicto, si la misma tiende a una solución positiva o negativa.

Jares refiere que existen cinco diferentes estilos de afrontar el conflicto:

Competir (alta asertividad y ausencia de cooperación), evitar (se evita y no se enfrenta), convenir/negociar (llegar al punto medio entre las dos posturas), acomodar (cuando uno se despreocupa de lo suyo y sólo busca satisfacer los intereses del otro) y colaborar (satisfacer los intereses de uno y a la vez de satisfacer los del otro) (p.97).

Estos estilos, explican la manera en que se aborda el conflicto y de allí que las soluciones sean o no las adecuadas. En un apartado anterior se hizo alusión a la competencia que ha imperado en la educación, donde el componente más marcado ha sido la ausencia de cooperación, Jares lo refiere como un estilo de afrontar el conflicto, es preciso enfatizar que

desde esta postura es muy probable que como resultado se tenga la situación agravada. Al revisar el término de evitación como un estilo de afrontar el conflicto, el mismo se relaciona con la visión tecnocrática positivista que ha marcado la concepción que se tiene del conflicto como algo negativo, no deseable, es la información implícita que se va anidando en el inconsciente, cuando los padres, con la convicción de pensar en el bienestar de los hijos, les inculcan que a los problemas se les hace el quite, que correr es de valientes, por su parte, al revisar el estilo de acomodación, éste viene acompañado de una máscara que se va construyendo en el afán de agradar a los demás, desplazando los intereses que son propios. Por cuanto se debe llevar a que los estudiantes tiendan a ejercer la colaboración, tomando en cuenta los intereses propios sin olvidar al otro y a la negociación como una forma de llegar a acuerdos que permitan la evolución de las relaciones y el aprendizaje.

De la misma manera, se hace necesario, tocar el tema de las emociones, ya que se entiende al ser humano como una integralidad, que siente y se expresa de acuerdo a lo que la situación le produzca, Bisquerra (2003), define las emociones como “(...) un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12).

Es importante entender que la reacción del cerebro ante una emoción es independiente del conocimiento consciente, la mayoría de las emociones se generan inconscientemente, por cuanto el mismo Bisquerra (2003) distingue, entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias, “Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos” (p.13), es decir que el ser humano reacciona de acuerdo a sus concepciones implícitas, al cambiar la mirada de la forma de afrontar el conflicto, es posible que las emociones también se modifiquen y la actuación se de cómo reacción positiva ante la situación de conflicto.

Al pensar en las estrategias de resolución de conflictos, Jares presenta un proceso que permite ir escalando de manera no violenta el conflicto, iniciando por la negociación, cuando no es posible solucionar, se recurre a la mediación y al no aplicar este paso, se recurre al arbitraje. “(...) al no aplicar en un conflicto la mediación, aparece otra figura que es el arbitraje en donde se tiene poder de toma de decisión” (p.121).

Por lo cual, es fundamental que los estudiantes tengan la capacidad de ser negociadores y mediadores en situaciones de conflicto, a fin de que el mismo genere bienestar y crecimiento para las personas que lo viven.

Es pertinente mencionar los tipos de conflictos que emergen en la investigación las concepciones de conflicto en grado primero, los cuales son de tipo: Intrapersonal, a lo que se teoriza con la expresión de Jares: “En muchos casos los conflictos pueden presentarse bajo la excusa de una incompatibilidad pedagógica u organizativa cuando en realidad esconden problemas que tienen que ver con una baja autoestima y/o deficiente comunicación” (p.65), es allí donde actúa la educación emocional y se hace necesario reafianzarla en las instituciones educativas, porque si se presentan conflicto intrapersonales, este desencadenará en otros conflictos como los interpersonales, intergrupales, sociales e internacionales, que seguirán profundizando el origen del mismo.

Por su parte Sayas (2015), puntualiza que

(...) el vocablo conflicto designa, pues, una situación compleja que se define primero por una determinada estructura de las relaciones sociales. El conflicto puede enfrentar a individuos (conflicto interpersonal), a grupos (conflicto intergrupar), a organizaciones sociales (conflicto social) o a naciones (conflicto internacional) (p.213).

Se puede notar que los conflictos de tipo personal y de relación interpersonal, son los más comunes, dado a que como se ha puntualizado, las relaciones son de naturaleza conflictiva,

porque como seres humanos, se piensa y se actúa de manera diferente, adicional a ello como lo manifiesta Jares (2001)

(...) desde el momento en que existimos y existe el otro hay conflicto (conflictos intra e interpersonales); desde el momento en que se crea una organización inevitablemente se produce dentro de ella un cierto tipo de hegemonía, de poder, y, como afirmaba Gramsci y más tarde Foucault, toda hegemonía genera una resistencia y con ella una determinada conflictividad (p.65).

Conflictividad que debe ser manejada para que la misma genere crecimiento en la sociedad.

También se hace necesario referenciar el conflicto armado, como un tipo de conflicto que emerge en la presente investigación, teorizado por Sayas (2015), así

El término conflicto armado supone una confrontación entre actores armados organizados, el cual ejemplifica la violencia a ultranza. Se caracteriza por la especialización de los actores del conflicto y el uso de la violencia a través de las armas, acepción que según Estrada (2006) ha sustituido el concepto de guerra por ser inclusivo de los nuevos enfrentamientos bélicos y actores beligerantes, por ejemplo, los actores que participan en los conflictos de liberación nacional (p.218).

En Colombia, se está muy familiarizado con el término, ya que se ha vivido un conflicto armado durante más de seis décadas, para el Centro Nacional de Memoria Histórica “(...) desbordó en su dinámica el enfrentamiento entre los actores armados. Así lo pone de presente la altísima proporción de civiles afectados y, en general, el ostensible envilecimiento de las modalidades bélicas” (p. 15), por cuanto ha sido la población civil, la más afectada por este tipo de conflicto.

De aquí la pertinencia de estas investigaciones, canalizadas en escenarios pedagógicos, siendo los mismos posibilitadores del cambio, replanteando la manera en que se aborda la educación y los cambios significativos para enfrentar el mundo de hoy.

2.3 Concepciones de conflicto

Retomando el tema de la investigación, sobre las concepciones de conflicto, Jares (2001), puntualiza tres paradigmas denominados:

- Tecnocrático - positivista, que presenta la visión negativa y tradicional del conflicto.
- Hermenéutico - interpretativa, presentada como una contrariedad de la primera y se justifica bajo la perspectiva e interpretación de cada persona.
- La perspectiva crítica que la pone de manifiesto como algo natural.

En la sociedad predomina la concepción tradicional del conflicto (tecnocrática – positivista), la cual permea el sistema educativo, la respuesta en esta postura está relacionada con la necesidad de evadir o modificar la situación o el hecho que lo origina. En palabras de Jares (2001), “(...) lo asocia como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar” (p.10). En este sentido, encontramos en Burnley, Ross, Galtung, Lederach (citados por Jares, 2001) significados que llevan a perpetuar al conflicto en términos negativos, así

En las culturas occidentales predomina una concepción negativa del conflicto en diversas acepciones: como sinónimo de desgracia, de mala suerte; como algo patológico o aberrante; como disfunción; como violencia en general y como guerra en particular; como situación anímica desgraciada para las personas que están en conflicto; (...) aparece asociado con determinadas situaciones sociales desfavorecidas: paro, hambre, racismo, marginación (p.10).

Oponiéndose a la concepción tecnocrática - positivista, la perspectiva hermenéutico-interpretativa pasa según Jares (2001) a darle una mirada diferente al conflicto, relacionándola con la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente. Expresa que

(...) los conflictos sociales resultan siempre (del hecho) de que diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad, se da por la falta de entendimiento, lo cual puede

superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de las ideas erradas, llegando a momentos de reconciliación (p.54).

Este paradigma, lleva a la visión del conflicto en términos interpersonales causado por incompatibilidad de la percepción individual y problemas de comunicación interpersonal, cuya forma de resolución propone el mejoramiento del proceso de comunicación y las relaciones sociales del grupo por medio del entendimiento de las perspectivas e intereses personales.

En el enfoque crítico, Jares (2001), plantea que “(...) el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social” (p. 56). Este planteamiento, se dirige a la toma de posición, desde la comprensión de la realidad y los conflictos que ella conlleva como una situación dada, ni positiva, ni negativa por sí misma, sino que adquiere sentido de acuerdo a la visión del conflicto y a las posiciones y formas de regulación que asumimos ante las diferentes circunstancias en que se nos presentan.

Lederach complementa el enfoque crítico de Jares, con una visión creativa, al decir “(...) el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (p. 5).

En la medida en que se ahonde en las concepciones de conflicto, se podrá saber de qué manera se debe orientar el trabajo en el aula de clase con el fin de que la mirada al conflicto sea posibilitador de cambios y que los mismos potencien la vida en comunidad.

Llegar a una postura crítica es un gran paso en el cambio de la modificación de la perspectiva tradicional, que con toda seguridad traerá beneficio al entorno inmediato en el que se desenvuelve la persona influenciada por dicha transformación, porque estos cambios se dan de manera sistémica y todo cambio personal, afecta el social.

2.4 La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

Pensar en las ciencias sociales como un área multidisciplinar que aborda problemáticas contextualizadas, es una visión que permite inferir su evolución, porque así como la sociedad cambia y se ve influenciada por los progresos tecnológicos, las políticas, la economía y la cultura, la educación debe ser permeada, dado que la misma se da en contexto, pero si bien, es la visión actual del área, este cambio en el campo real no ha ocurrido o por lo menos no ha sido generalizada en las prácticas educativas actuales. Pipkin (2009), lo manifiesta claramente al mencionar que “(...) el Estado impulsó una reforma educativa, pero en la escuela se produjeron sólo algunos pocos cambios, superficiales y de impacto diferenciado” (p. 13). A pesar de que la autora se refiere al Estado Argentino, se analiza para el caso colombiano, donde se presenta una situación similar relacionada con la resistencia al cambio.

Las transformaciones al sistema educativo se han retrasado con el tiempo, se sigue enseñando con metodologías tradicionales que no han generado aprendizaje significativo en los estudiantes, siendo éste un compromiso inaplazable que requiere, como ya se había mencionado, una modificación sustancial de la forma en que se concibe la educación, con el fin de pasar de un aprendizaje memorístico y descontextualizado a uno significativo, que le permita al estudiante desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, tema que ha sido objeto de discusión e inmersión en las políticas educativas, pero que se difumina en las prácticas de enseñanza tradicionales. Sumado a ello que la didáctica de las ciencias sociales, se debe valer de diferentes disciplinas para que sus contenidos sean desarrollados.

Benejam (2002), afirma que

(...) la didáctica no dispone de conocimientos sociales que respondan a una referencia disciplinar única, sino que debe buscar el conocimiento en un conjunto de disciplinas sociales; cada una de ellas tiene su propio campo semántico y su

metodología específica. Si la didáctica no cuenta con un conjunto agrupado de conocimientos establecidos y, además, es impensable resolver el problema por adición de las múltiples disciplinas sociales existentes, se demuestra necesario construir un cuerpo de conocimiento social capaz de ser enseñado y aprendido en la escolaridad obligatoria (p. 6).

Es así como se hace necesario pensar en un enfoque interdisciplinar que integre las áreas del conocimiento, para que las situaciones que se aprendan en la escuela, se vean reflejadas en la cotidianidad y su aprendizaje y formas de abordarlas se den de manera significativa, para lo cual Pagés (2013) propone el concepto de “cuestiones socialmente vivas” o “los problemas socialmente relevantes” (p. 22), dando una mirada interdisciplinar de las ciencias sociales.

Al revisar diferentes modelos curriculares y relacionarlos con la manera en que se ha abordado el tema del conflicto, se puede relacionar el modelo tradicional con el conductismo, donde el conflicto se debe evitar, el modelo humanista que trata de dar solución al conflicto y el crítico que busca el asumir una visión positiva, donde se desarrolle en el estudiante pensamiento crítico que lo lleve a transformar su realidad, como propósito de las ciencias sociales.

Para Pipkin (2009)

(...) un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa (p.8).

Un pensamiento crítico se forma con la enseñanza de temas que sean del interés del estudiante y que afectan su realidad, logrando desarrollar una perspectiva crítica y participativa sobre la misma en el que puede analizar, comprender e intervenir como lo pone de manifiesto la autora.

Benejam (1994), expresa que

(...) la opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el currículum y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera (p.6).

El reto de lograr una educación que forme en los niños y adolescentes como ciudadanos críticos y constructores de una sociedad amable y progresista, exige la reprogramación de los currículos de ciencias sociales, que permitan un acompañamiento dirigido de la producción de conocimiento que aporte al desarrollo de una sociedad plural y con justicia social.

Es así como Benejam y Pagés (1997) plantean que “(...) el objetivo final del aprendizaje de las Ciencias Sociales es que el alumno se apropie de los saberes y que los pueda utilizar en situaciones en que el profesor ya no estará presente para ayudarlo” (p.13), para lo cual, según Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) el docente debe programar la ayuda, entendida ésta como “(...) un proceso que ha de ir ajustándose progresivamente en función de los avances o retrocesos que vaya experimentando el estudiante en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje” (p.37).

Para Benejam et al. (2002) las ciencias sociales deben cumplir tres objetivos esenciales

1. Situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven.
2. Que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas.
3. Ayudarles a traducir sus conocimientos en comportamiento social, democrático y solidario (p.7).

Estos objetivos han sido plasmados de manera sutil en los lineamientos curriculares del MEN, para el área de ciencias sociales, con el deseo de que sean abordados por los docentes, para así lograr la transformación de las prácticas educativas, generando la formación del pensamiento social crítico.

Pipkin (2009) confirma que “(...) el pensamiento social está asociado a conocimientos y habilidades sociales para interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, para cambiarlo” (p.39). Desarrollar el pensamiento social, es un propósito fundamental de las ciencias sociales.

Según Dewey (1989) “(...) el pensamiento no puede darse en el vacío” (p.), por lo cual, el docente debe partir de las motivaciones, deseos e intereses de los estudiantes, revisar cuidadosamente el proceso educativo para acompañarlo, hacer ajustes y enseñar en consecuencia, con el fin de que los contenidos científicos sean aprendidos y contribuyan a la formación de ciudadanos reflexivos.

Benejam et al. (2002) enfatiza que

El conocimiento social implica la capacidad de procesar la información para saber qué y cómo es el mundo que nos rodea, la capacidad de comprender los fenómenos, las situaciones y las actuaciones, de establecer relaciones causales, de valorar puntos de vista divergentes y de conformar su propia valoración e interpretación, para tomar decisiones y emprender acciones alternativas (p.82).

Cuando la clase de ciencias sociales se aborda desde el contexto del estudiante, gozará de significancia, tendrá aplicabilidad y será posible que los estudiantes puedan encontrar soluciones o explicaciones en su cotidianidad, de allí la importancia de orientar la enseñanza de las ciencias sociales desde los problemas socialmente relevantes.

2.4.1 Problemas socialmente relevantes

La enseñanza de las ciencias sociales no puede dejar de lado los problemas sociales relevantes o los temas controvertidos, sea problematizando el contenido histórico o social o proponiendo un currículum basado en cuestiones sociales vivas y relevantes. De otro modo las ciencias sociales no tienen sentido en la escuela del siglo XXI.

Si la enseñanza de las ciencias sociales se orienta por problemáticas vividas en el contexto individual y social de los estudiantes, para que ellos mismos puedan analizar e interpretar, se irá

posibilitando que el estudiante adquiera un punto de vista crítico, que enfrente la vida de manera reflexiva. El enfoque de los problemas socialmente relevantes, abren un mundo de posibilidades de selección, organización y secuencia de los contenidos ya que los contextos no son estáticos, por el contrario, están en continua transformación.

Esta forma de mejoramiento de la relación social, se basa en la existencia de intereses diferentes que en muchos casos pueden ser contrapuestos. El estudio de problemas sociales relevantes, además de acercar experiencias sociales a los alumnos, proporciona elementos para el análisis y el desarrollo de juicios y actitudes sobre estos problemas y sus posibles soluciones.

Una estrategia para acercar a los niños a la realidad, tiene que ver con el estudio de casos, que se desarrolla didácticamente así:

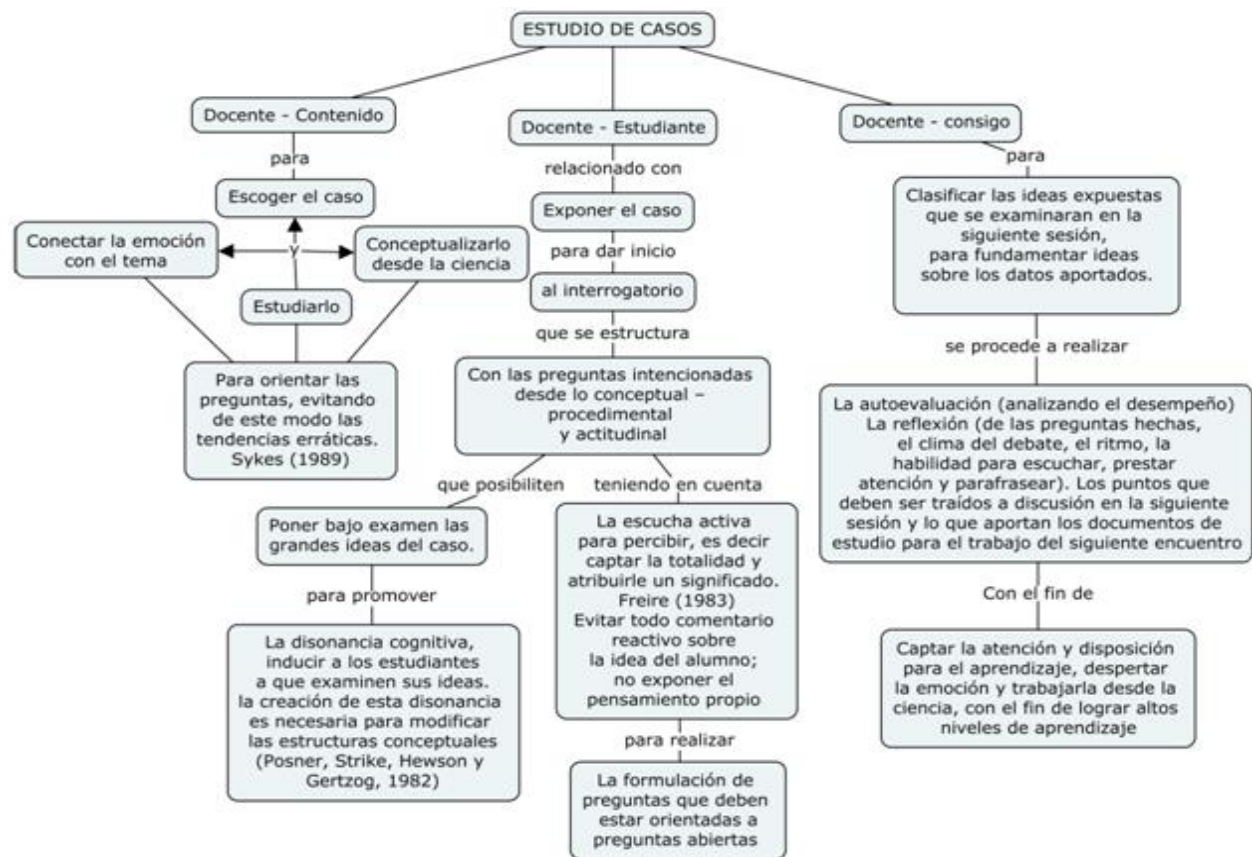


Figura 1. Esquema del desarrollo didáctico del estudio de casos

Fuente: Elaboración propia a partir del libro El Estudio de casos como método de enseñanza de Selma Wassermann

Como se puede observar en el anterior esquema, en el estudio de casos, se da una constante interacción; el docente interactúa con el contenido para escoger el caso, estudiarlo, conectar la emoción con el tema y conceptualizarlo desde la ciencia, a fin de orientar las preguntas y evitar las tendencias erráticas. Posteriormente, el docente interactúa con el estudiante, al exponer el caso e iniciar el interrogatorio que ha sido estructurado intencionalmente desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, para posibilitar la disonancia cognitiva, y de esta manera generar la modificación de las estructuras conceptuales de los estudiantes. Finalmente el docente interactúa consigo, para clasificar las ideas expuestas que se examinarán en la siguiente sesión. Es importante mencionar, que durante el proceso se realiza autoevaluación, reflexión en un clima de debate. El docente debe tener habilidad para escuchar, con el fin de captar la atención y disposición para el aprendizaje de los estudiantes.

La formulación del problema y el desarrollo de las categorías teóricas, permiten dilucidar el siguiente supuesto de la investigación: La enseñanza y el aprendizaje del conflicto como un problema social relevante, promueve el diálogo, el debate, la argumentación y el acercamiento a la realidad cotidiana de los estudiantes de grado primero, de una institución educativa pública del departamento del Quindío.

3. Metodología

La investigación es de carácter cualitativo, una de las finalidades de este tipo de investigación es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger, busca comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en un contexto de estudio (Bisquerra, 2009).

Denzin y Lincoln (como se citó en Creswell, 2009) manifiestan que “La investigación cualitativa tiene un enfoque multi-metodológico, que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio” (p.13). Partiendo de que este tipo de investigación es compleja, se vale de diferentes recursos que puedan permitir presentar la información de manera clara, comprender los datos en sus escenarios naturales, lo cual requiere que se realice de manera holística. En el proceso de análisis de la información que se detalla en el capítulo siguiente, fue necesario utilizar elementos de la estadística descriptiva ya que como lo expresan Denzin y Lincoln (2005) “La investigación cualitativa tampoco tiene un conjunto de métodos o prácticas distintivas que le sean enteramente propias. Los investigadores cualitativos utilizan el análisis semiótico, narrativo (...), incluso utilizan estadísticas, tablas, gráficos y números” (p.8), puesto que en la investigación cualitativa es posible hacer uso de datos cuantitativos para ayudar a la profundización y validación de los resultados y mostrar con mayor claridad las concepciones que surgen en un primer momento, previo a una práctica educativa, sobre esto Wolcott (citado por Creswell, 2009) expresa que se trata de “(...) el lado cuantitativo de la investigación cualitativa” (p.101), a lo que añade Creswell (2009) “Éste involucra resaltar el material específico introducido en la fase descriptiva o involucra exhibir los hallazgos por medio de tablas, cuadros, diagramas o cifras” (p.101).

Para ahondar en el mundo subjetivo, se busca identificar las concepciones de conflicto, que tienen los estudiantes de grado primero de una institución educativa pública del municipio de Calarcá, Quindío.

Es un estudio interpretativo, por cuanto se ocupa del contexto natural (aula de clase) a través de la observación participante, el análisis de significados y sentidos sobre las concepciones de conflicto, a la luz de las teorías de investigación. Es intersubjetiva porque busca leer todas las realidades que hay en el aula, para construir sentidos y significados.

Siguiendo a Bisquerra (2009), su naturaleza interpretativa tiene doble motivo:

- Atribuir significado a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan. Algunos lo hacen analizando lo que los sujetos hacen; otros penetran más directamente en lo que para ellos significa y entienden sobre su hacer. Recuperando la subjetividad como espacio para la construcción de la vida humana.
- La recogida de información está estrechamente unida al mismo proceso de análisis, pues el investigador no se limita a describir qué pasa sino que indaga por qué pasa lo que pasa y analiza críticamente aquello que está captando.

El diseño de la investigación es inductivo, flexible y obedece a la lógica del descubrimiento, para lo cual se recurre a la observación. Es emergente e intersubjetiva porque hay tantas concepciones de conflicto como personas.

La estrategia metodológica es el estudio de casos holístico simple, “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11), dado a que cada caso es muy particular y específico, es una estrategia que permite una comprensión profunda del hecho que se estudia.

Esta investigación, opta por el estudio de caso simple, por tres razones fundamentales:

La primera razón que tiene que ver con su analogía a un experimento simple, utilizándose para probar una teoría bien formulada.

Una segunda razón es que el caso representa un caso extremo o único, y teniendo en cuenta que el caso es muy particular, esta razón es la que más aplica para el estudio que se adelanta.

Una tercera razón, es el caso revelatorio, situación que existe cuando un investigador tiene una oportunidad para observar y analizar un fenómeno previamente inaccesible a la investigación científica (Yin, 2009, p.25).

Se estudia un fenómeno social, complejo, singular, contemporáneo, que acontece en cada contexto y hay que observarlo en una realidad natural, no hay concepciones de conflicto que se repitan, por lo cual se profundiza, se analiza la realidad en contexto.

3.1 Caso de Estudio

En la investigación se trabaja con un grupo natural de estudiantes de grado primero de una institución educativa pública urbana, ubicada al sur del municipio de Calarcá, Quindío.

El plantel tiene un promedio de 500 estudiantes, cuenta con jornada única y trabaja con el modelo pedagógico Escuela Nueva – Escuela Activa, que busca “(...) una solución educativa para mejorar la calidad, eficiencia y sostenibilidad de la educación, enfocada en el que aprende y repensando la forma de aprender” (Colbert, 2013, p.7), promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo.

El grado Primero A, en el cual se desarrolla la investigación, está conformado por 28 estudiantes, 20 niños y 8 niñas; con edades entre los 6 y 9 años. El grupo está compuesto de la siguiente manera:

2 alumnos repitentes, 4 procedentes de otras instituciones, 21 que continuaron su ciclo en la institución y 1 estudiante que reinicia su vida escolar (el niño ha sido un estudiante desertor durante 3 años consecutivos). Según la historia clínica, en el grupo se cuenta con 2 alumnos con

diagnóstico médico relacionado respectivamente como retardo psicomotriz , síndrome de Prader Willi y síndromes epilépticos sintomáticos relacionados con localizaciones (focales) (parciales), déficit cognitivo.

Los estudiantes provienen de familias de diferentes tipos:

Familia Nuclear: constituida por el padre, la madre y los hijos (8 estudiantes).

Familia Extendida: integrada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos, sino también, abuelos, tíos, primos y otros consanguíneos o afines (7 estudiantes).

Familia Monoparental: formada por uno solo de los padres en este caso la madre y sus hijos (12 estudiantes).

Familia reconstituida: compuesta por un progenitor con hijos que se une con una persona soltera sin hijos (1 estudiante).

Entre las ocupaciones laborales de los padres de familia y/o acudientes se encuentran la agricultura, comercio, conducción, construcción, y los oficios varios; el nivel económico de las familias está entre 0 y 1, el grado de escolaridad de los padres es la educación primaria, según la ficha familiar para el año 2017.

3.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis son las concepciones de conflicto que emergen en una práctica educativa relacionada con el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales.

La unidad didáctica en la que se realiza la observación, tiene como propósito que los estudiantes comprendan el conflicto como una situación presente en las relaciones humanas y sociales y que aprendan a tomar decisiones informadas como ciudadanos reflexivos, críticos y participativos, ante las situaciones de conflicto que se les presente en sus contextos sociales cotidianos (Ver anexo 1).

3.3 Procedimiento para la recolección, el análisis e interpretación de la información

El siguiente esquema resume el procedimiento para la recolección y posterior análisis e interpretación de la información. (Figura 2)

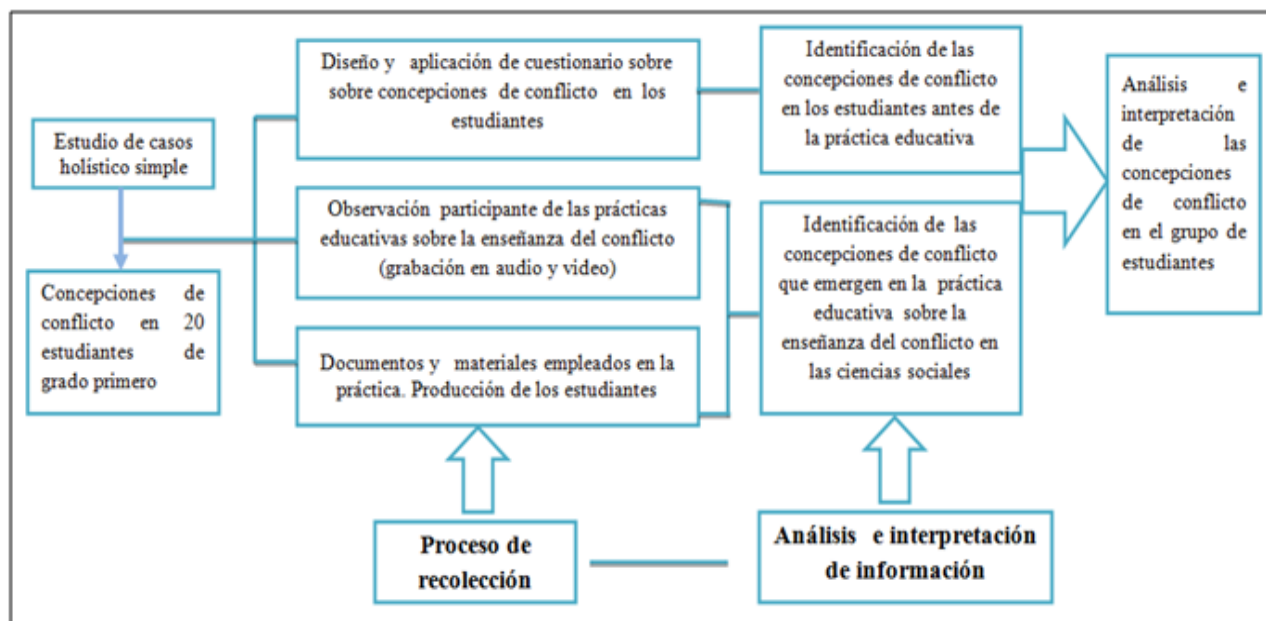


Figura 2. Esquema del proceso de recolección, análisis e interpretación de la información

Fuente: Adaptación de Gutiérrez, 2017

De acuerdo con Stake (1999) el plan de recogida de datos para el estudio de casos es el siguiente: “(...) la definición del caso, la lista de las preguntas de la investigación, la identificación de los observadores, las fuentes de datos, la distribución del tiempo y la observación” (p.53).

El procedimiento se dio en tres momentos: antes, durante y después de la práctica educativa.

Antes de la práctica educativa:

- Elaboración y validación del cuestionario sobre concepciones de conflicto: momento en el que se diseña el cuestionario que es aplicado a los estudiantes, en el cual se tuvo en cuenta los

elementos que estructuran el conflicto “(...) las causas que lo provocan, los protagonistas que intervienen, el proceso o forma en cómo encaran el conflicto los protagonistas, el contexto en el que se produce” (Jares, 2001, p.34), entre otros aspectos que pueden observarse en el cuestionario aplicado (Ver anexo 2).

Posteriormente se realiza la adaptación del grupo a las cámaras de video grabación.

- Elaboración y aplicación del consentimiento informado, el cual es firmado por los padres de familia, donde aceptan la participación de los hijos o acudidos en el proyecto de investigación (Ver anexo 3).

- Aplicación del cuestionario sobre concepciones de conflicto al grupo de estudiantes de grado primero: para este proceso la docente se dedica de manera personalizada a cada estudiante, dado a que los niños en los primeros meses del año escolar, no han desarrollado su proceso de lectoescritura.

Durante la práctica educativa:

- Observación participante de una práctica educativa relacionada con la enseñanza del conflicto en estudiantes de grado primero: la observación participante se da durante el desarrollo de seis sesiones de la unidad didáctica, para lo cual se emplea la video grabación. La docente investigadora que observa, es al mismo tiempo la docente que imparte la práctica educativa y registra de manera detallada las situaciones que se presentan en cada uno de los encuentros de clase.

- Durante el proceso de observación y desarrollo de la unidad didáctica, se recoge la producción de los estudiantes en cada sesión, la cual se compila en carpetas como el material que apoya el proceso de análisis de la información.

Después de la práctica educativa:

- Terminada la unidad didáctica y recopilada la información, se organiza el corpus documental con los resultados del cuestionario, la observación de la práctica educativa, la cual consta de seis sesiones de aproximadamente 3 horas cada sesión, para un total de 20 horas de grabación y la producción de los estudiantes durante el proceso.

- Organización del corpus documental: se procede al análisis de la información de los cuestionarios a través de la codificación temática, que tiene tres momentos complementarios: el primero inicia con la codificación abierta, donde se analizan las respuestas de cada uno de los estudiantes, con el fin de dividir, examinar analíticamente parte por parte, frase por frase, párrafo por párrafo, cada dato hasta dar un nombre que representa el fenómeno, se identifican conceptos y se descubren sus propiedades y dimensiones, este proceso consiste en abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él, luego, los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones que se consideran conceptualmente similares, se agrupan en dominios temáticos, los cuales a su vez se concentraron bajo conceptos más abstractos, es decir en categorías, dando paso a la codificación selectiva, que busca integrar y descubrir la categoría central, con el fin de clarificar, tras la interpretación, el sentido. En este proceso las categorías son organizadas alrededor del concepto, lo cual permite analizar las concepciones de conflicto de los estudiantes, expresadas en el cuestionario.

- Análisis de la observación de la práctica educativa: se utiliza la codificación teórica (Strauss y Corbin, 1987), la cual permite analizar los datos que emergieron a partir de las concepciones implícitas y explícitas durante el desarrollo de la práctica educativa. Es un proceso de interpretación riguroso, creativo, complejo y completo, que tiene como método la comparación constante de datos desde la práctica, con una lógica inductiva emergente. El procedimiento utilizado en la codificación teórica es, en primera instancia se fragmenta los datos que emergen de la práctica educativa, asignando códigos abiertos a cada uno, hasta que todos los datos sean

leídos, teniendo en cuenta lo que los estudiantes dicen y hacen. A partir de la codificación abierta, se buscan relaciones cruzadas que permitan estrechar los datos, sin forzarlos, estableciendo relaciones para estructurar un diagrama categorial en la codificación axial.

- Contratación de las concepciones de conflicto identificadas en el momento previo a la práctica educativa con las concepciones de conflicto identificadas en la práctica educativa y con la teoría respectiva a través de la técnica de triangulación mixta, que consiste en la combinación de métodos de investigación (no similares) en la medición de una misma unidad de análisis, para nuestro caso, una práctica educativa completa. Con la triangulación se espera disminuir las limitaciones de cada método, contrarrestándolas con las potencialidades de otros métodos, se le da sentido a los datos que emergieron en el análisis de la codificación temática y de la codificación teórica a la luz de la teoría que los sustenta, estableciendo relaciones entre ellos (semejanzas y diferencias), que orientan los resultados de la investigación.

Según lo manifiesta Flick (2007), la triangulación se convierte en vehículo para la validación cruzada, dado a que se pueden alcanzar los mismos resultados con métodos distintos, vinculados para considerar la significatividad de los hallazgos.

4. Resultados

Para el análisis de la información se sigue el proceso que se detalla:

Como primera medida, se identifican las concepciones de conflicto en los estudiantes, previas a una práctica educativa. En segunda instancia, se identifican las concepciones de conflicto en los estudiantes, que emergen en una práctica de la enseñanza de las ciencias sociales. Posteriormente se hace la contrastación y análisis de los resultados de los dos momentos anteriores, con la teoría, para así llegar al análisis e interpretación de las concepciones de conflicto en los estudiantes.

4.1 Identificación de las concepciones de conflicto en los estudiantes de grado primero, antes de una práctica educativa de la enseñanza de las ciencias sociales

Para el cumplimiento del primer objetivo, que consiste en la identificación de las concepciones de conflicto en los estudiantes de grado primero, antes de una práctica educativa de la enseñanza de las ciencias sociales, se realiza la codificación temática, dado a que la pregunta de investigación tiene múltiples formas de ser leída en la realidad social, y se pueden encontrar distintas concepciones del conflicto, para lo cual se hace necesario emplear la codificación abierta y selectiva, que permite identificar las diferentes concepciones que surgen de la aplicación del cuestionario. El criterio es presencia – ausencia de cada uno de los datos.

En la codificación abierta las respuestas de los estudiantes se dividen, examinando analíticamente, dando sentido a cada uno de los datos, con el fin de que los mismos fueran organizados y codificados, se realiza la comparación constante para el establecimiento de relaciones y así hacer la depuración de los códigos temáticos, emergiendo cuatro dominios: Concepción, causas, consecuencias y resolución del conflicto.

Identificados los conceptos con sus características en cada dominio temático, se vuelve a los datos por las evidencias de cada uno de ellos, con el criterio de presencia (1) y ausencia (0), los cuales se contabilizan al final y se sacan porcentajes de aparición de cada concepto con sus características, que se sintetiza en la tabla 1 y se explican a continuación:

Tabla 1. *Porcentaje de aparición de cada dominio temático con sus características en los cuestionarios*

DOMINIOS TEMÁTICOS (Conceptos)	CARACTERÍSTICAS	No.	%
CONCEPTO DE CONFLICTO	El conflicto como Pelea	43	61
	Evitación (de peleas y agresión física	27	38
	El conflicto es perderse	1	1
71			
CAUSAS DEL CONFLICTO	Mal comportamiento (molestar, desobedecer, no hacer las tareas, revelar secretos, mentir)	32	72, 7
	Relaciones de poder (No compartir, infidelidad, quitar objetos, acceder a un lugar sin autorización, abuela se inmiscuye en la relación de pareja)	12	27, 3
	Agresión Física y Verbal	63	62, 4
44			
CONSECUENCIAS DEL CONFLICTO	Sentimientos y emociones (tristeza, enojo, rabia, llanto)	13	12, 9
	Regaños	12	11, 9
	Castigo	5	5,0
	La muerte	5	5,0
	La cárcel	3	3,0
	Mediación (miembros de la familia, yo como mediador, otras personas)	99	78, 0
	Expresiones de perdón y de disculpas	20	15, 7
101			
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	Buen comportamiento (respetar, devolver lo que no nos pertenece, no mentir)	8	6,3
127			

Fuente: Corpus documental con información obtenida en la aplicación del cuestionario.

Después de tener la tabla con los datos, se da paso a la codificación selectiva, que consiste en dar sentido a los datos organizados alrededor del concepto, se explica a continuación.

En los resultados del cuestionario, se puede observar que para los estudiantes, el concepto de conflicto se relaciona con peleas, la evitación de éste o perderse (figura 3)



Figura 3. Características del concepto de conflicto

Fuente: Datos de la tabla 1

El 61% de las evidencias identificadas en el grupo, muestra que los estudiantes relacionan el conflicto con peleas. Ejemplo:

Estudiante 1: “Dos niños estaban peleando”. “Pelear, dar cachetadas, pellizcar”

Para el 38% de los estudiantes, el conflicto se evita. Ejemplo:

Estudiante 8: “Todos los niños son de Dios, pero si pelean no son de Dios”

El 1% de los estudiantes, lo identifican con perderse. Ejemplo:

Estudiante 2: Dos niñas se perdieron.

Datos que reflejan la relación del conflicto como pelea, como evitación y como perderse, con los que puede dilucidarse la visión negativa del conflicto, producto de las dinámicas sociales

en las que están inmersos los estudiantes, ya que la mayoría demuestran la apropiación del concepto de manera tradicional.

En las causas del conflicto se identifican lo relacionado con el poder y el mal comportamiento (figura 4)

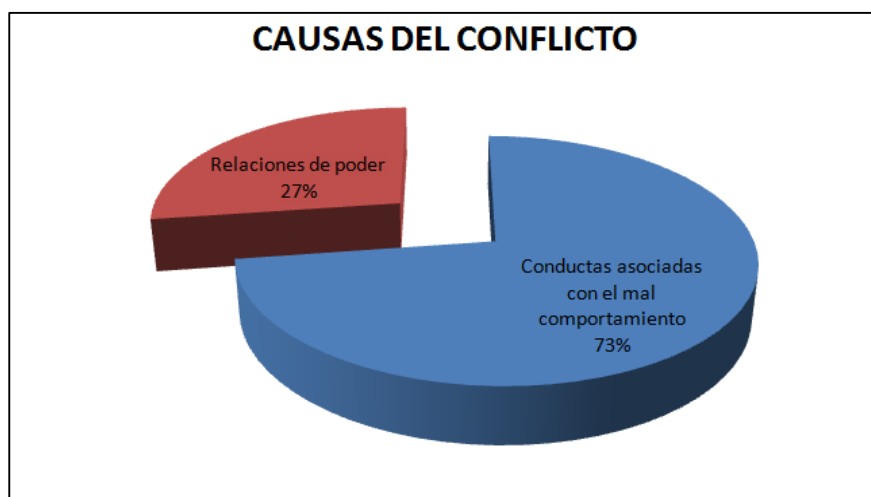


Figura 4. Causas del conflicto

Fuente: Datos de la tabla 1

El 73% de las evidencias identificadas, muestran que los estudiantes relacionan las causas del conflicto con conductas asociadas con el mal comportamiento. Ejemplo:

Estudiante 7: “Porque la otra niña le quitó una cosa a la otra y se la guardó en el bolsillo”.

El 27% de los estudiantes, relacionan el conflicto con las relaciones de poder. Ejemplo:

Estudiante 8: “Mi mamá me contó que mi papá le pegó en el parque de Circasia. Cuando mi papá estaba, siempre nos vigilaba. Mi mamá estaba en la discoteca de Circasia porque mi mamá fue a buscarlo a la discoteca con mi abuela y mi papá le pegó en una pierna”

Al relacionar el conflicto como pelea o una situación que es necesaria evitar, se infiere a partir de los datos, que las causas van en la misma línea tradicional, dadas por el mal

comportamiento y las relaciones de poder, dichas relaciones están marcadas por el enfrentamiento del fuerte con el débil y la posterior eliminación del último.

Las consecuencias del conflicto identificadas en el grupo son las siguientes (figura 5)

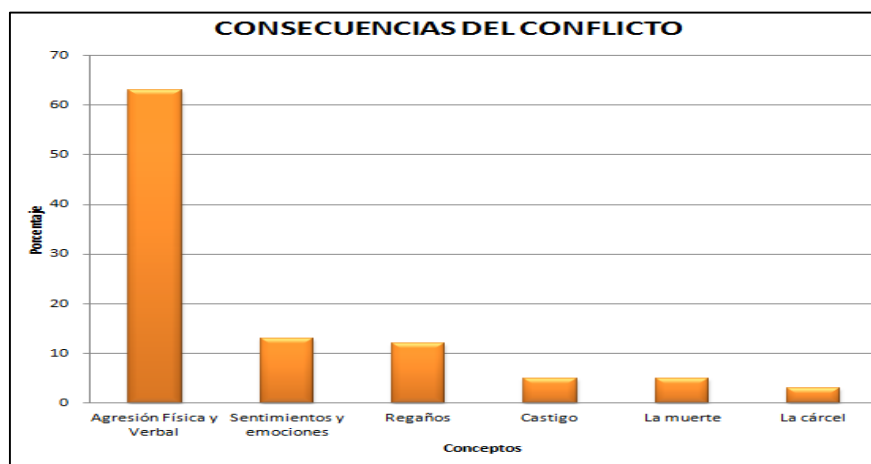


Figura 5. Consecuencias del conflicto

Fuente: Datos de la tabla 1

El 62% de las evidencias identificadas en el grupo, muestran que para los estudiantes las consecuencias del conflicto son las agresiones físicas y verbales. Ejemplo:

Estudiante 13: “Mi papá coge la correa y nos pega”.

Estudiante 3: “El niño se estaba portando mal y la mamá por eso le pegó, porque no hacía caso”.

El 13% de las evidencias identificadas, relacionan las consecuencias del conflicto con sentimientos y emociones como tristeza, enojo, rabia y llanto. Ejemplo:

Estudiante 9: “Me pongo a llorar”.

Estudiante 18: “La mamá de Santiago le estaba pegando y él se sentaba a llorar y cuando se ponía a llorar, no nos dejaba jugar x-box y cuando él tira los juguetes también se pone a llorar”.

El 12% de las consecuencias identificadas, se relacionan con los regaños. Ejemplo:

Estudiante 11: “Él le dice a la mamá y la mamá regaña al otro niño”.

El 5 % de las evidencias relacionan las consecuencias del conflicto con el castigo.

Ejemplo:

Estudiante 8: “Les digo a las mamás y las mamás pueden regañarlos y castigarlos”.

El 5% de las evidencias relacionan las consecuencias del conflicto con la muerte.

Ejemplo:

Estudiante 19: “Porque estaban tomando, mataron a dos con una botella y un cuchillo”.

El 3% de las evidencias relacionan las consecuencias del conflicto con ir a la cárcel:

Estudiante 17: “Mi papá le dijo a mi mamá que si no le entregaba los niños la mandaba para la cárcel”.

Las consecuencias del conflicto que aducen los niños, son invariables con la naturaleza de las causas, si las causas son negativas, las consecuencias se presentarán del mismo modo, es un espiral que perpetúa el conflicto desde su visión negativa y apela por la eliminación y evitación de cualquier situación que afecte el orden estipulado como normal.

En lo que respecta a la resolución del conflicto, se tienen los siguientes datos de la (figura

6)



Figura 6. Resolución del conflicto

Fuente: Datos de la tabla 1

El 78% de las evidencias identificadas en el grupo, muestran que para los estudiantes, la solución del conflicto se da por la mediación de diferentes actores como los miembros de la

familia y otras personas como el profesor, el policía, los amigos y el mismo estudiante hace las veces de mediador. Ejemplo:

Estudiante 7: “Yo vi que dos niñas se peleaban, una niña le dijo a la mamá, - ella está pegándome – la mamá la regañó, se disculparon y se fueron a jugar con los columpios”.

Estudiante 12: “Diciéndole a mi mamá que no le pegue a mi hermana”.

El 16% de las evidencias identificadas en el grupo, muestran que para los estudiantes, la solución de los conflictos se da con expresiones de perdón y de disculpas. Ejemplo:

Estudiante 1: “Les digo, por favor resuélvanlo todo ya y que por favor se disculpen y que no vuelvan a formar conflictos”.

El 6% de las evidencias identificadas relacionan la solución del conflicto con acciones relacionadas con el buen comportamiento. Ejemplo:

Estudiante 8: “No pegarle a los niños. Las normas del colegio dicen portarse bien y hacerle caso a la profesora, eso hace que no haya conflicto”.

En este aspecto es evidente que para los niños, es necesario contar con la mediación de un adulto o de sus amigos, en las situaciones de conflicto, privilegian la intervención de la mamá y los docentes como personas a las que más se acuden, adicionalmente reconocen que ellos mismos, los niños, pueden dar solución a los conflictos que se presenten.

En síntesis se puede identificar que las concepciones de conflicto en los estudiantes, identificadas antes de una práctica educativa relacionadas con el tema, están referidas con el conflicto como pelea, causado por el mal comportamiento, que ocasiona agresiones y se puede solucionar a través de la mediación. Según las evidencias ésta concepción del conflicto corresponde a la visión tecnocrática propuesta por Jares (2001).

4.2 Identificación de las concepciones de conflicto que emergen en la práctica educativa

En el desarrollo de la unidad didáctica denominada “Sobre el conflicto decidido yo” que provoca acciones propias frente a la temática, con la intención de reconocer en la dinámica natural de la clase y en las interacciones que de allí surgen, las concepciones de conflicto de los estudiantes, se sigue el siguiente proceso:

El análisis:

La técnica de análisis es la codificación teórica (Flick, 2007), la cual consiste en interpretación de los datos con un procedimiento que abarca la codificación abierta en un primer momento, para pasar posteriormente a la codificación axial en la que se reagrupan los datos de acuerdo a las conexiones entre categorías, propiedades y dimensiones, a lo que Strauss (2002) menciona como propósito “(...) comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta”(p.135); finalizando con la codificación selectiva, para dar sentido a los datos del árbol categorial de la figura 7. El método empleado en el análisis es la comparación constante de los datos y la teoría. De esta manera, se logran identificar cinco conceptos que recogen las concepciones de conflicto identificadas en el grupo: concepto de conflicto, causas, consecuencias, resolución y tipos (Figura 7).

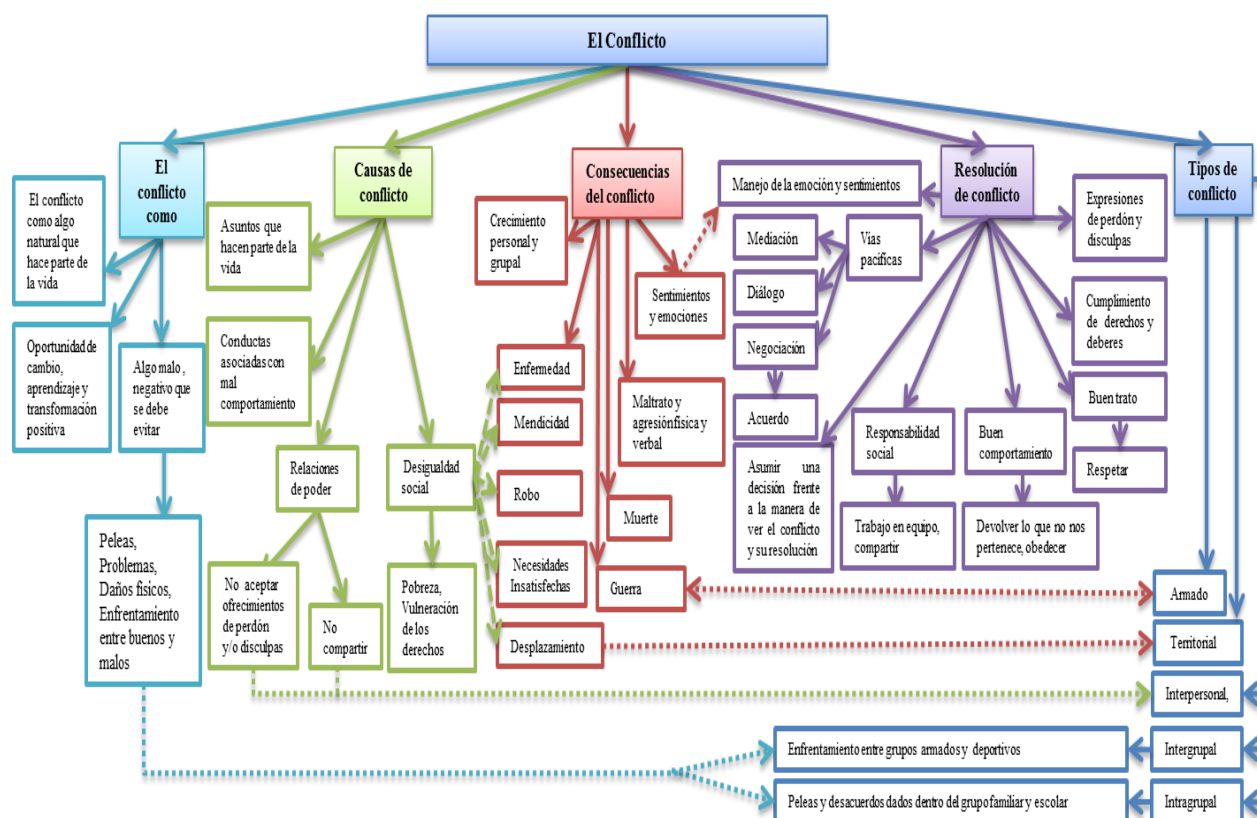


Figura 7. Diagrama categorial de las concepciones de conflicto que emergen en la práctica educativa

Fuente: Datos del Corpus documental

En el desarrollo de la práctica educativa y en las múltiples interacciones entre los estudiantes, afloran expresiones frente al conflicto catalogándolo como “algo malo, negativo que debe ser evitado” en este sentido, se encuentran términos asociados con el concepto de conflicto, como lo son: pelea, problemas, daños físicos y enfrentamientos entre buenos y malos. Ejemplo:

Estudiante (E), código del estudiante (1): “-Porque cuando hay un conflicto se puede pegar, pelear-”

Docente (D): “-¿ese conflicto cómo es para ti, cómo lo ves?-”

E1: “-malo, negativo-”

D: “-¿el conflicto siempre es negativo?-”

E1: “-si-”

E11: “-porque el conflicto es malo y esas cosas no se hacen-” (Sesión 2)

Otro ejemplo:

E13: “-Lo mejor es eliminar el conflicto-”

D: “-¿Será que esa es la mejor manera, eliminar el conflicto?-”

E13: “-eliminar el conflicto, para que no se vuelva a dar-” (*Sesión 6*)

En la sesión 2 la producción gráfica de los estudiantes de la figura 8 ejemplifica el concepto de conflicto que se describe a continuación:



Figura 8. Evidencia del concepto de conflicto

Fuente: Datos del Corpus documental (*Sesión 2*)

E8: “-Mi papá y mi mamá están peleando, yo estoy pensando en mí mismo, para yo salvarme-”

D: “-¿si estamos en un conflicto qué podemos aprender de él?-”

E22: “-a no armar un conflicto-”

También se hallan expresiones que se refieren al conflicto como oportunidad de cambio, aprendizaje, como algo natural que hace parte de la vida. Ejemplo:

E18: “-Porque pueden cambiar-”

D: “-¿quién puede cambiar?-”

E20: “-las personas que representan un conflicto se les pueden dar una oportunidad para cambiar-”

E17: “-todo lo de la historia puede pasar y las personas pueden cambiar las cosas-”
(*Sesión 2*)

Otro ejemplo:

D: “-¿Por qué es importante hablar del conflicto?-”

E20: “-es importante porque tenemos que aprender cómo relacionarnos con los demás-”

E15: “-a trabajar en equipo-” (*Sesión 2*)

En las causas del conflicto se identifican expresiones como “molestar, portarse mal y desobedecer”. Ejemplo:

D: “-¿En nuestro barrio, en nuestra casa, en nuestro salón hemos visto situaciones que sean de conflicto?-”

E 15: “-cuando no le hago caso a mi mamá-” (*Sesión 2*)

Otra causa alude a las relaciones de poder dadas en un grupo escolar. Implícitamente se encuentra la siguiente situación:

La docente reparte láminas a cada monitor de las mesas de trabajo, para que sean socializadas. En el desarrollo de la actividad el estudiante E10 distribuye cuatro láminas, una por niño, quedando un estudiante sin imagen

E10: dice a la profesora “-profe no alcanzaron-”

D: “-no, es que no es una para cada uno, es para todos-”

E1 (compañera próxima al niño sin la lámina E19) le ofrece la imagen para que entre los dos la miren

E19 voltea su cara a E1, segundos después vuelve y la mira.

E19 dice “-¡ah! usted trabaja con ella-” (señalando a otra compañera de la mesa)

En ese momento se observa a tres niños de otros equipo (tres equipos diferentes) dirigiéndose hacia la profesora manifestando la misma situación (las lámina no son las suficientes para cada uno de los estudiantes). (*Sesión 2*)

Otra causa de conflicto se identifica con la no aceptación de ofrecimientos de perdón y disculpas, sublevando a uno de los actores participantes de conflictos. Ejemplo:

E 17: “-Estaban peleando porque no querían disculparse y la señora les dijo que se disculparan, pero el señor no quiso disculparse, porque estaban peleando, y la pelea la gana el que hale más duro la cuerda-” (*Sesión 2*)

También se identifican las causas del conflicto con la desigualdad social expresada en términos de pobreza y vulneración de derechos. Los estudiantes se refieren con amplitud a los derechos de los niños y describen episodios en lo que estos no han sido cumplidos. Ejemplo:

E1: “-Los niños que no saben leer o escribir, tiene derecho a ir a una escuela; los niños tienen derecho a estudiar pero cuando son pobres no tienen derechos-” (*Sesión 5*)

Otro ejemplo:

D: “-¿Por qué creemos que en la situación donde el niño no tenía comida será un conflicto?-”

E 20: “-porque ahí le está quitando el derecho al niño a comer-” (*Sesión 2*)

En cuanto a las consecuencias de conflicto, estas se relacionan con la desigualdad social que genera enfermedad, mendicidad, desplazamiento, robo y necesidades insatisfechas; consecuencia que es corroborada con los siguientes datos de la figura 9. Ejemplo:

En el transcurso de la clase un estudiante dibuja unas consecuencias del conflicto y lo relata así:



Figura 9. Evidencia que muestra las consecuencias del conflicto identificadas

Fuente: Datos del Corpus documental (*Sesión 3*)

E10: “-Hay gente que no tiene casa ni plata, son pobres, no tienen comida ni nada y tienen que pedir-” (*Sesión 3*)

Otras consecuencias identificadas se relacionan con maltrato, agresión física y verbal.

Ejemplo (figura 10):

La imagen hace parte de una producción escrita en la que se solicita dibujar una situación de conflicto vista en el entorno; acto seguido el estudiante describe su dibujo así:



Figura 10. Ejemplo con evidencia de consecuencias del conflicto

Fuente: Datos del Corpus documental (*Sesión 6*)

E 23: “-Los niños estaban peleando, comenzaron a tirarse piedras y palos-” (*Sesión 6*)

La guerra y la muerte También se identifican en las consecuencias de conflicto. Ejemplo:

E11: “-Porque los soldados matan a la guerrilla-”

E18: “-Porque estamos en la guerra-” (*Sesión 4*)

En las consecuencias de los conflictos también aparecen las emociones y sentimientos como formas de expresión y consecuencias del conflicto. Ejemplo:

La docente solicita representar mediante un dibujo una situación de conflicto cercana al estudiante y el estudiante 7 presenta el dibujo que posteriormente relata (figura11)



Figura 11. Evidencia con ejemplo de consecuencias del conflicto

Fuente: Datos del Corpus documental (*Sesión 5*)

E7: “-Ellos dos se pusieron tristes cuando peleaban-” (*Sesión 5*)

También se identifica en el grupo una "perspectiva positiva del conflicto" (Jares, 2001, p.25), relacionada con convivencia, crecimiento personal y grupal. Ejemplo:

D: “-¿Para qué nos puede servir el conflicto?-”

E10: “-para el crecimiento-”

E20: “-para el crecimiento del grupo y de nosotros-” (*Sesión 2*)

En la resolución de conflicto, los datos muestran que el buen comportamiento y la obediencia son las evidencias más identificadas. Ejemplo:

E1: “-Porque toca hacerle caso a la profe-” (*Sesión 3*)

Aparecen además, expresiones relacionadas con ofrecimiento de perdón y reconciliación.

Ejemplo:

D: “-¿Por qué será importante hablar con las personas?-”

E1: “-porque se tienen que perdonar para arreglar el conflicto-” (*Sesión 5*)

Otro ejemplo:

E17: “-Si yo fuera Luís, le pediría perdón por quitarle los juguetes-” (*Sesión 6*)

El cumplimiento de derechos y deberes, también se plantea en la solución del conflicto asociada con la desigualdad social (Figura 12).

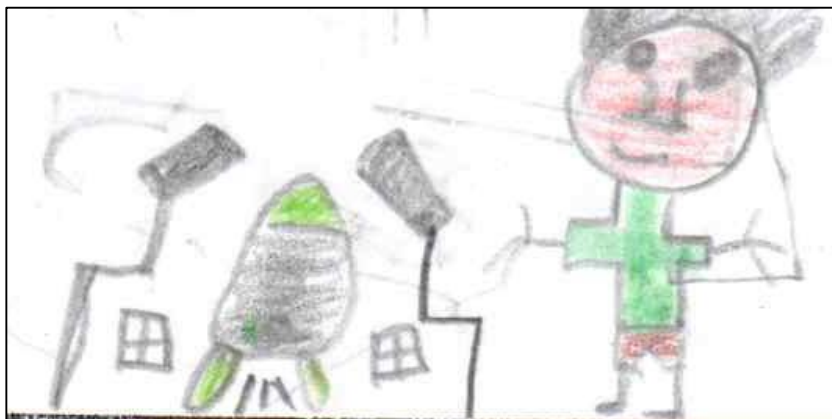


Figura 12. *Ejemplo con evidencia de solución de conflictos*

Fuente: Datos del Corpus documental (*Sesión 5*)

El estudiante 8, autor del dibujo anterior expresa:

“-La norma es que el niño tiene derecho a divertirse y no trabajar -” (*Sesión 5*)

El buen trato, las actitudes de respeto también se manifiesta en los estudiantes como forma de resolución de los conflictos. Ejemplo:

E15: “-Siempre hay que tratar a los demás con respeto, si estoy en el conflicto trato con respeto y con amor-” (*Sesión 6*)

Hay múltiples evidencias de resolución enmarcadas en “vías pacíficas” tales como la mediación, el diálogo, la negociación y el acuerdo. Ejemplos:

E1: “-Yo sé cómo se resuelve un conflicto, hablando o charlando-” (*Sesión 5*)

El estudiante 6 hace el siguiente dibujo (figura 13) y lo relata así:

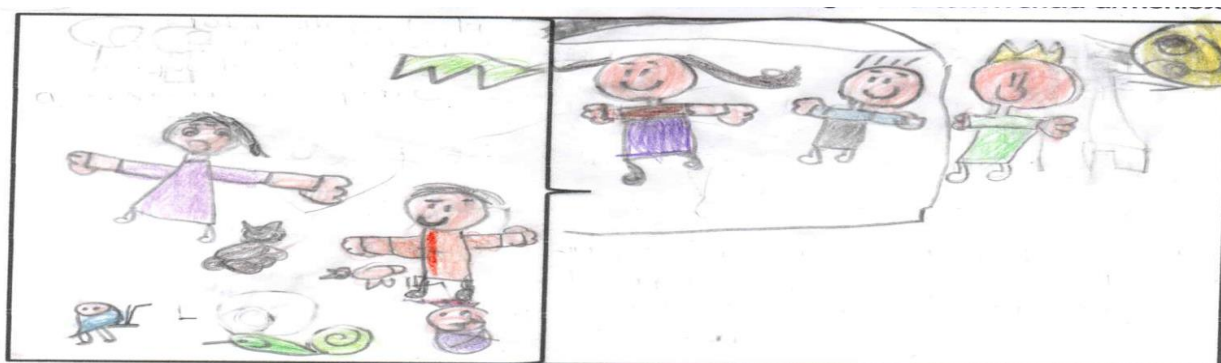


Figura 13. Evidencia de solución pacífica del conflicto

Fuente: Datos del Corpus documental (*Sesión 6*)

E3: “-La señora estaba alegando mucho con el señor porque le iba a envenenar un perro, entonces llamaron a alguien para que los ayudara a arreglar el problema y se dieron la mano-” (*Sesión 6*)

Los tipos de conflicto a los que hace alusión el grupo son el conflicto armado, el territorial, familiar, interpersonal, intergrupar e intragrupal. Ejemplos:

D: “-¿ustedes consideran que nuestro país tiene conflicto?-”

Estudiantes: “-sí...-”

E9: “-conflicto armado-”

D: “-¿cómo sabes que tenemos un conflicto armado en nuestro país?-”

E18: “-Porque estamos en la guerra-” (*Sesión 4*)

Otro ejemplo es el de la figura 14, que el estudiante posteriormente relata.

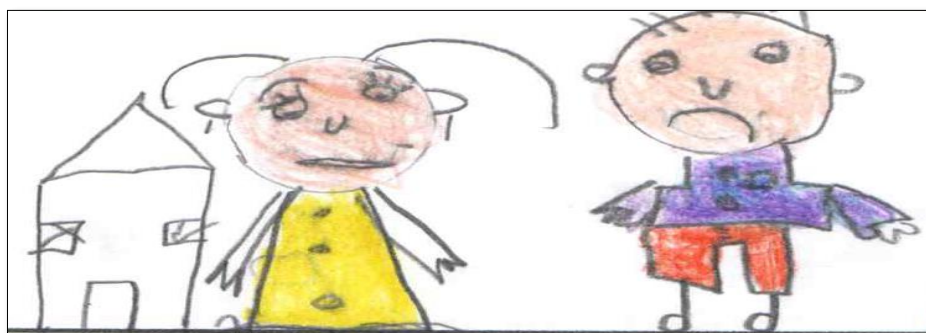


Figura 14. Evidencia con ejemplo de tipo de conflicto familiar

Fuente: Datos del Corpus documental (*Sesión 4*)

E5: “-Mi mamá está con otro hombre, entonces mi papá se puso bravo, le dijo a mi mamá que la iba a matar-” (*Sesión 4*)

En síntesis, en la práctica educativa afloran diversas concepciones de conflicto, unas relacionadas con la visión tecnocrática positivista (Jares, 2001), que califica el conflicto como algo negativo que se debe evitar o eliminar, asociándolo con peleas, problemas, enfrentamientos y daños físicos; causado por relaciones de poder, conductas consideradas como de mal comportamiento y la desigualdad social; causas que desencadenan en el maltrato, la agresión física y verbal, la afectación de los sentimientos, enfermedad, mendicidad, robo, necesidades insatisfechas, la guerra, el desplazamiento y la muerte.

Otras dadas desde la visión hermenéutica interpretativa (Jares, 2001), que plantean el conflicto como algo natural, causado por aspectos propios de la cotidianidad y cuya resolución emplea la mediación, el acuerdo, el buen trato y el respeto.

Las últimas desde la visión crítica (Jares, 2001), donde se evidencia el conflicto como algo natural que además es oportunidad de cambio, aprendizaje y transformación positiva generando el crecimiento personal y grupal.

4.3 Las concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica educativa con la teoría:

En esta instancia, se retoman los momentos anteriores y se cruzan con la teoría, utilizando como técnica la triangulación mixta, cuyo proceso busca semejanzas y diferencias entre las concepciones que emergen y dan validez a los hallazgos a la luz de la teoría.

La figura 15 plasma detalladamente los conceptos que son comunes y los que se presentan sólo en uno de los momentos. Este proceso comprende un ir y venir entre teoría y datos hasta llegar a los hallazgos del estudio y sacar las conclusiones y recomendaciones.

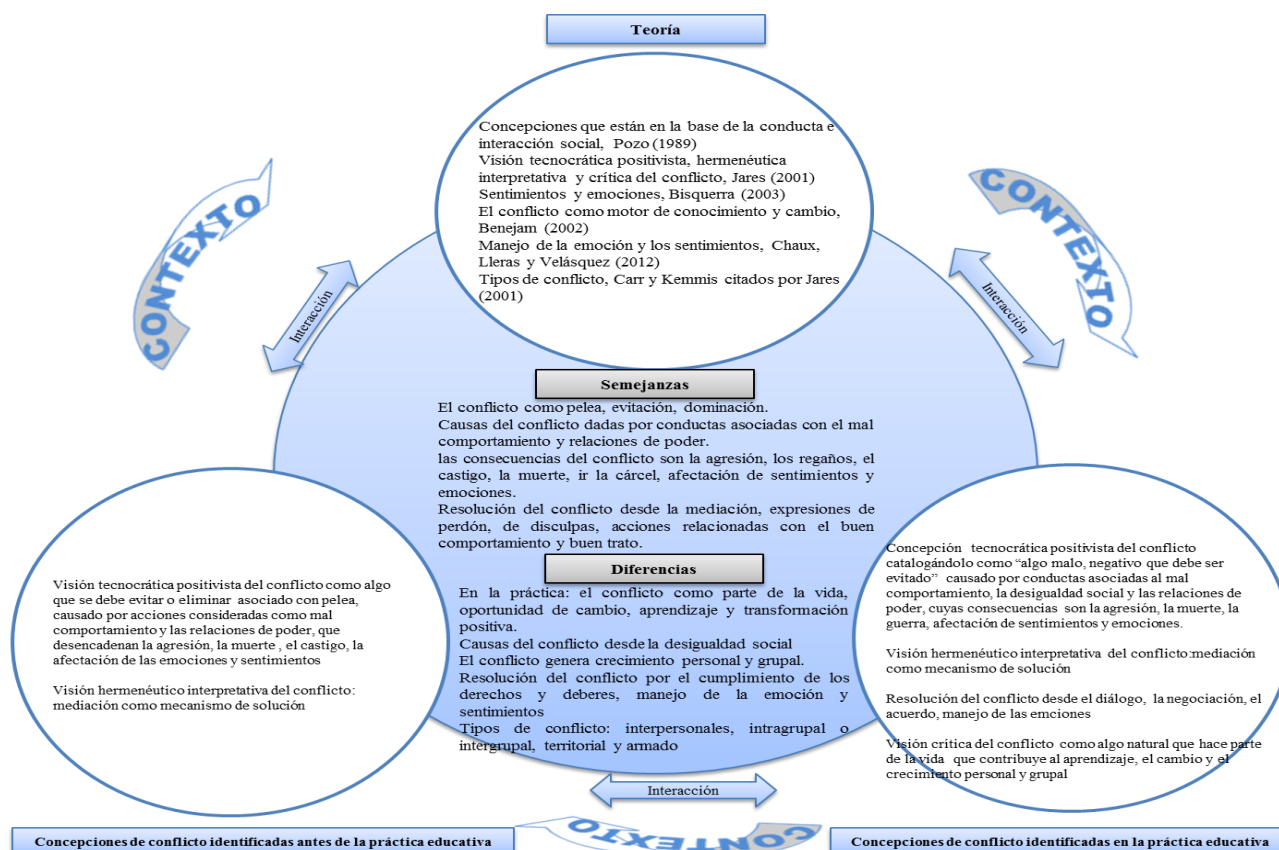


Figura 15. Concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica (semejanzas y diferencias)

Fuente: Datos del corpus documental

4.3.1 Semejanzas con base en los resultados de los dos momentos anteriores

Tanto en el antes de la práctica educativa como en la práctica misma, se hicieron presentes los siguientes conceptos que son comunes: concepto de conflicto, causas, consecuencias y resolución.

El concepto de conflicto aparece en el cuestionario y en la práctica, se asocia con peleas y la evitación, que responde a una visión tecnocrática del conflicto, según lo teorizado por Jares (2001)

Tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar (p.10).

Esta visión se refleja en el siguiente ejemplo:

E13: “-Un conflicto es pelear-” (Cuestionario).

E2: “-Conflicto es portarse mal-” (Cuestionario).

E7: “-Si yo peleo con mi prima, mi mamá me ve y ella me dice acuéstese y yo me acuesto” (Sesión 3). La figura 16 ejemplifica lo expresado por el estudiante 7



Figura 16. Evidencia del concepto de conflicto
Fuente: Datos del Corpus documental (Sesión 3).

El concepto del conflicto como dominación también aparece en los dos momentos del análisis. Ejemplo:

E22: “-Para salir del conflicto hay que ganarle al otro, hay que derrotarlo- ” (Sesión 2).

E17: “-Yo no me puedo dejar ganar de los demás, yo tengo que ganarles-”
(Cuestionario).

Tanto en el cuestionario como en la práctica, la concepción de algunos niños sobre el conflicto es negativa. Predomina la visión tecnocrática del conflicto. Ejemplo:

E1: “-El conflicto es malo, cuando estamos en un conflicto nos pasan cosas malas-”
(Sesión 2).

E 13: “-El conflicto es para la gente mala-” (Cuestionario).

Al revisar las causas del conflicto que los niños refieren en el cuestionario y en la práctica, se identifica que las mismas hacen alusión a la visión tecnocrática positivista, siendo ellas conductas asociadas con el mal comportamiento y relaciones de poder. Ejemplo:

Respuestas extraídas del cuestionario:

E 3: “-Porque le decía groserías a la mamá-”.

E1: “-Porque la niña estaba coloreando y el niño le quitó el color-”.

E11: “-Porque no se prestan colores, ni el borrador o la bicicleta-”.

E5: “-Porque se enojan, por encontrar a la mujer con otro novio-”.

Respuesta extraída de la práctica educativa en la sesión 3:

E24: “-Un conflicto empieza cuando no les hacemos caso a los papás y nos portamos mal-”

En las consecuencias del conflicto, se halla en las respuestas del cuestionario y en la práctica una concepción negativa del mismo, que se ha detallado en los puntos anteriores, la cual

plantea que las consecuencias del conflicto son la agresión, los regaños, el castigo, la muerte, ir la cárcel, afectación de sentimientos y emociones. En el cuestionario hay respuestas como las siguientes:

E 3: “-El niño se estaba portando mal y la mamá le pegó, porque no hacía caso-”.

E 18: “-Después de una pelea con cuchillo, lo matan-”.

E 14: “-Después del conflicto, se van para la cárcel-”.

De la práctica son evidentes las siguientes interacciones, que dan cuenta de las consecuencias negativas del conflicto en la sesión 1:

E18: “-Vivir en la calle es un conflicto, porque nos pueden robar, nos pueden matar con pistola-”

E4: “-porque pueden amarrar de un palo y pegar-”

E1: “-también lo pueden matar y tirarlo a la basura-”

El concepto del conflicto relacionado con la visión tecnocrática negativa, dado a que si el mismo es negativo, todo lo que él genere será del mismo modo negativo y en consecuencia será el detonante de aspectos emocionales, según Bisquerra (2003), “Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente” (p.7). La afectación de las emociones como consecuencia del conflicto se evidencia en los siguientes ejemplos:

E5: “-Cuando mis papás pelean yo me siento muy mal, me aburro, me dan ganas de llorar-” (cuestionario)

E1: “- Yo me sentí como nerviosa, triste, me daban temblores en las piernas al imaginarme el conflicto-” (Sesión 1)

Tanto en el cuestionario como en la práctica educativa, el concepto de resolución del conflicto emerge como mediación, expresiones de perdón, de disculpas y acciones relacionadas con el buen comportamiento.

Ejemplos del cuestionario:

E15: “-Pedirle perdón a mi primo, pedirle perdón a mi mamá, pedirle perdón a mi papá, porque de pronto hago algo malo-”.

E19: “-Si peleo con un amigo nos disculpamos-”.

En la práctica educativa hay expresiones de la mediación en la solución del conflicto que se evidencia en ejemplos como el siguiente:

E1: “-Si yo tengo un conflicto con un amiguito y no nos podemos entender, entonces yo puedo llamar a otro amiguito para que nos ayude a arreglar el conflicto-” (Sesión 6).

Referente a la resolución del conflicto por mediación, que se enunció en los dos momentos analizados, los estudiantes expresan el diálogo, la negociación y los acuerdos. Benejam (2002) señala: “Entendemos el conflicto como posible motor del conocimiento y del cambio, y consideramos que debe traducirse en convivencia pacífica cuando persiste el desacuerdo, en consenso cuando es posible la negociación, y en colaboración cuando se suman voluntades” (p.11). Jares (2001) plantea que

La negociación es un proceso de resolución de conflictos mediante el cual dos o más partes en conflicto intentan llegar a algún tipo de acuerdo. Dicho acuerdo puede ser satisfactorio para ambas partes o bien llegar a un consenso en el que ambas partes ceden en algo para llegar a un punto que no es exactamente lo que querían pero que vale para solucionar el conflicto (p.116). Una evidencia de esta situación se encuentra en la siguiente intervención de la sesión 6 (figura17).

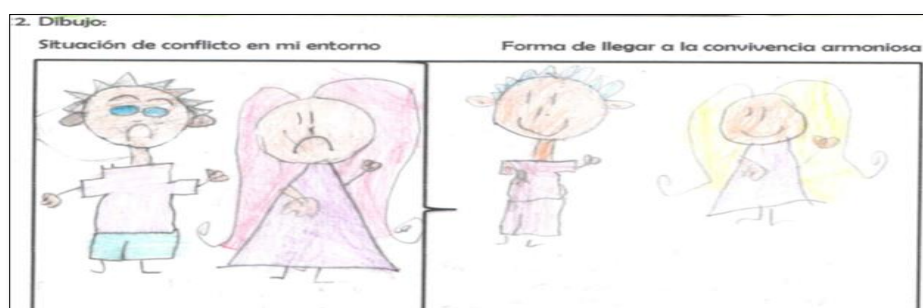


Figura 17. Ejemplo de solución del conflicto a través del diálogo
Fuente: Datos del Corpus documental (Sesión 6)

El estudiante 16, quien hace el dibujo de la figura 17 expresa lo siguiente:

“Ellos están peleando por un juguete, pero hicieron un negocio con el juguete, hablaron y pensaron que lo mejor era compartir el juguete-”

Otro ejemplo:



Figura 18. Ejemplo de solución del conflicto a través del diálogo

Fuente: Datos del Corpus documental (Sesión 6)

E5: “El policía y la señora están bravos porque el policía la tenía que sacar de la casa, el policía y la señora hablaron y llegaron a un acuerdo, que el policía le iba a dar otra oportunidad y la señora le dijo que gracias, que ella iba a pagar-”.

Surge también en la solución del conflicto el buen trato dado por actitudes de respeto. Al respecto Jares (2006) indica que “El respeto es una cualidad básica e imprescindible que fundamenta la convivencia democrática en un plano de igualdad y llevando implícita la idea de dignidad humana” (p.22). Un ejemplo se presenta en la sesión 2:

D: “-¿Por qué será importante hablar del conflicto?-”

E3: “-para respetar a los amiguitos-”

E20: “-si estamos en un conflicto debemos tratar con respeto a los demás-”

Ejemplo del cuestionario:

E16: “-Para solucionar un conflicto hay que respetar a los demás, a los papás, a las tías y a todos los niños-”

4.3.2 Diferencias en las concepciones de conflicto identificadas en los dos momentos previos del análisis.

Otros estudiantes en su concepto de conflicto expresan una postura crítica, al mencionar que el conflicto hace parte de la vida y asociar el término con oportunidad de cambio, aprendizaje y transformación positiva. Jares (2001) teoriza que “(...) el conflicto se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, se configura como un elemento necesario para el cambio social” (p. 56). La siguiente participación de los niños, es un ejemplo de ésta visión positiva que se encuentra en la sesión 2:

E20: “ -El conflicto hace parte de la vida cotidiana y puede ser una oportunidad para cambiar, el conflicto se puede transformar en algo positivo-”.

En la práctica educativa, emergen dos causas del conflicto que no se hacen presente en el cuestionario, relacionada la primera como desigualdad social: “Conflictos que trascienden el nivel interpersonal, ya que articula a muchos o varios individuos con similares demandas sobre afectación de sus derechos y necesidades insatisfechas” (Programa de capacitación en gestión de conflictos sociales, 2012, p.20). Y la segunda con los diversos asuntos que hacen parte de la vida “El conflicto es consustancial e inevitable a la existencia humana” (Jares, 2001, p.24).

Se evidencia lo anterior en los siguientes ejemplos:

E20: “-Los niños pobres tienen derechos pobres-” (Sesión 5)

E8: “-El conflicto empieza en la mente, cuando le damos vueltas a algo que vemos en la vida-” (Sesión 2)

En las consecuencias se presenta como desencuentro, que sólo está en la práctica educativa, el conflicto como crecimiento personal y grupal, así lo expresan De Dren, Van der Vlier y Smith (citados por Jares, 2001): “Es un fenómeno necesario para el crecimiento y desarrollo tanto de los individuos, los grupos u organizaciones como de las sociedades globalmente consideradas”

(p.25). Ejemplo de la sesión 2:

D: “-¿Cómo podríamos utilizar el conflicto?-”

E10: “-para crecer como personas, con el grupo y con la familia-”

En cuanto a las formas de resolución del conflicto, emerge el cumplimiento de los derechos y deberes. Sobre el tema Jares (2006) asegura que “(...) la educación para la convivencia debe realizarse desde y para los derechos humanos. Todos y cada uno de los derechos para todas y cada una de las personas” (p.104). Se tiene como ejemplo las respuestas dadas por los estudiantes en la sesión 5.

E25: “-Existe el bienestar familiar para que los niños puedan comer-”

E20: “-Cuando un niño no puede ir a la escuela, debe regresar a la escuela-”

En las formas de resolución del conflicto están la emoción y los sentimientos, para lo cual Chaux, Lleras y Velásquez (2012), aseveran que un hábito constructivo en el manejo del conflicto, es el trato que se le da a las emociones, manifestando que

Comprender el papel de las emociones en los conflictos, especialmente de la rabia, y aprender a manejarlas de manera constructiva, es decir, sin hacer daño a los otros y/o a uno mismo, implica aprender a darse cuenta de qué siente uno, qué es lo que genera esa emoción, por qué se siente de esa forma, cómo uno puede calmarse y expresar lo que siente sin agredir o hacer daño a los otros (p.37).

Un ejemplo se evidencia en la sesión 6:

D: “-¿Será que conflicto y convivencia tienen alguna relación?-”

Estudiantes: “-¡Si...!-”

D: “-¿Cuál?-”

E11: “-Que se puede calmar y charlar-”

E 20: “-Cuando las personas se ponen muy bravas tienen que esperar y ya no estar bravos para luego arreglar charladito-”

Surgen los tipos de conflicto en el desarrollo de las sesiones, los estudiantes hacen alusión a los conflictos por problemas en las relaciones interpersonales, intragrupalas o intergrupales. Carr y Kemmis (citados por Jares, 2001), puntualizan lo siguiente:

Los conflictos sociales resultan siempre de que diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa, manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros, equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias (p.54).

La falta de entendimiento se da probablemente por el entorno en el que se desenvuelven los niños, quienes muestran en sus intervenciones una visión tecnocrática del conflicto, en consecuencia refieren situaciones presentes en su cotidianidad, las cuales hacen alusión a tipos de conflicto que reflejan sus ambientes cercanos.

Un ejemplo de los tipos de conflicto está en la sesión 4:

D: “-Pensemos en un conflicto que hayamos visto-”

E11: “-cuando los papás pelean-”

E8: “-las barras de los equipos-”

E20: “-las hinchadas hablan animados y luego se pelean-”

Otro ejemplo tomado de la sesión 2:

E1: “-En el salón también hay conflictos, y en el equipo y en la casa-”

También se encuentran evidencias del conflicto territorial y armado cuya consecuencia es la guerra. Incluso los estudiantes asocian el conflicto con guerra. Ejemplo tomado de la sesión 4:

E18: “-Estamos en la guerra-”

E10: “-Porque los soldados y la guerrilla pelean-”

E11: “-Porque unos son malos y otros son buenos-”

E15: “-Los soldados matan a la guerrilla-”

Para autores como Floyer (citado por Jares, 2001) “La guerra es la forma extrema del conflicto” (p.15).

Otro ejemplo, tomado de la sesión 3:

En una de las actividades se plantea una dramatización que muestre un conflicto y un grupo de estudiantes ejemplifica lo siguiente:

E8: “-yo soy de la guerrilla vengo a quitarles la casa-”

E9: “-a echarlos-”

E4: “-quitarles la plata-”

El y E8 se acercan a los estudiantes 22 y 6, los toca y les dice “- váyanse-”

El E22 y E6 se desplazan hacia un extremo del salón

E4: “- ahí ellos tienen hambre y piden monedas-”

Después de hacer el análisis comparativo de los dos momentos de la investigación: el cuestionario previo a la práctica educativa y la práctica en sí misma, se puede inferir que los estudiantes de grado primero, tienen varias concepciones respecto al conflicto, desde la visión tecnocrática positivista, la hermenéutico interpretativa y la crítica (Jares, 2001), dichas visiones han estado mediadas posiblemente por el contexto en el que se han desenvuelto los niños, lo que

les lleva a referir el concepto desde la postura tecnocrática como la pelea, un problema, un enfrentamiento, algo que es considerado malo, negativo; dado por el mal comportamiento, relaciones de poder, desigualdad social. Visión negativa, que produce consecuencias como la guerra, el desplazamiento, enfermedad, muerte, necesidades insatisfechas, y la afectación sobre las emociones. Tal concepción sobre el conflicto se manifiesta como una situación que se debe evitar, o eliminar.

La concepción de conflicto bajo un enfoque hermenéutica- interpretativa, lo relaciona con asuntos que hacen parte de la vida, solucionables a través de la mediación, el diálogo y el acuerdo.

Desde el enfoque crítico aflora la concepción de conflicto como oportunidad de cambio, aprendizaje y transformación positiva.

Conclusiones

Para dar respuesta al problema de investigación y al cumplimiento de los objetivos, se presentan las siguientes conclusiones:

- Al analizar las concepciones de conflicto identificadas en los estudiantes de grado primero, en los dos momentos del proceso de investigación, se encuentran diferentes concepciones, por una parte, prima en el cuestionario la visión tecnocrática, enmarcada en posturas como: el conflicto asociado a pelea y la evitación del conflicto. Al revisarse la interacción en el aula, emergen concepciones centradas en la visión interpretativa del conflicto, refiriéndolo como algo propio de la vida, regulado por la mediación, también se encuentra en la práctica educativa la concepción crítica del conflicto como oportunidad de cambio, aprendizaje, transformación positiva, crecimiento personal y grupal. Es decir, hay múltiples concepciones de conflicto en este grupo, por lo cual no es posible generalizarlas.
- Las concepciones de conflicto identificadas en un grupo de estudiantes de grado primero antes de la práctica educativa de la enseñanza de las ciencias sociales, están relacionadas con dos visiones, una de ellas es la visión tecnocrática positivista de Jares, en la que es muy enfática la necesidad de evitar o eliminar el conflicto y la otra es una mirada positiva, desde la mediación como forma de resolución de los conflictos.
- Las concepciones de conflicto que emergen en la práctica educativa de la enseñanza de este concepto en las ciencias sociales, son múltiples y variadas, unas tienen que ver con una visión tecnocrática positivista que califica el conflicto como algo negativo, cuyas consecuencias van en el mismo sentido. Otras se relacionan con una visión hermenéutica interpretativa, considerándolo como parte de la vida, resuelto a través del

diálogo y la mediación. Surge también la concepción de conflicto como oportunidad de cambio, aprendizaje, desde una perspectiva crítica.

- Interpretar las concepciones de conflicto de los estudiantes de grado primero, posibilitó explicitar las creencias, cultura, tradición histórica, en la que están inmersos los estudiantes y la incidencia que su entorno tiene en la construcción de su visión del mundo.
- La unidad didáctica permitió que los estudiantes asumieran una postura frente al tema del conflicto, lo que demuestra que el trabajo con estudio de casos, profundizan en temas socialmente relevantes, siendo el mismo generador de aprendizaje significativo y desarrollo de pensamiento crítico.
- Cuando el docente reflexiona durante el proceso educativo, en un despertar de su conciencia, no pasará por alto ninguna actuación dentro de su aula y tendrá la estrategia precisa para el momento que la requiere, así sacará mayor provecho de sus clases y las mismas estarán enfocadas en procesos intencionales que enriquecen al estudiante de manera integral.
- Durante el proceso de maestría, se abrieron espacios de reflexión en cada seminario, que aparte de aportar de manera conceptual, lo hacían de manera práctica, porque lo aprendido era aplicado en el desarrollo de las clases, socializado con los compañeros que conforman el macro-proyecto de didáctica de las ciencias sociales y con los que formaron la comunidad de aprendizaje en las instituciones educativas en las que laboramos, por esta razón el proceso fue significativo y a partir de allí se realizaron cambios sustanciales a los currículos de ciencias sociales, implementando el desarrollo de unidades didácticas desde la perspectiva de problemas socialmente relevantes, como

una nueva visión que aporta a los estudiantes, porque los temas son significativos para ellos.

- El espacio académico de la maestría permitió que llegáramos a desarrollar pensamiento crítico y reflexivo, con ésta nueva visión se realizan los ajustes tendientes a mejorar nuestros procesos; antes, durante y después, de toda intervención con los estudiantes.
- El proceso de investigación participante, realizado con el fin de interpretar las concepciones de conflicto, y todas las acciones alrededor del diseño de la unidad didáctica, bajo una visión socioconstructivista, lleva a los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, involucrándolos en la reestructuración del término, asumiendo una posición propositiva, ante los conflictos presentes en sus entornos. Lo anterior lleva a confirmar el supuesto de la investigación.
- La escuela es un escenario privilegiado en la formación ciudadana, desde la educación inicial se debe abordar la realidad social existente, encontrando el punto de convergencia entre los problemas sociales relevantes y los contenidos a desarrollarse en las diferentes áreas del conocimiento, se hace necesario pensar en enfoques interdisciplinarios que busquen la integración de las mismas, dejando de lado la asignaturización.
- En las concepciones identificadas en el cuestionario y en la práctica educativa, afloran aspectos relacionados con el manejo de las emociones, que son necesarias de abordar en todas las áreas del conocimiento y más en las ciencias sociales, porque educar a los niños desde lo emocional va ayudando a que las acciones y reacciones favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional.
- El estudio de casos trabajado en la práctica educativa, permitió que los estudiantes explicitaran concepciones de conflicto que no se identifican en el cuestionario, como la

vulneración de los derechos, la inequidad social y la visión del conflicto como oportunidad de cambio, que evidencia una postura crítica con relación a la teoría, lo que apoya la importancia de trabajar con problemas sociales relevantes a la luz de las ciencias sociales.

- El cambio en las concepciones del conflicto no se evidencia en el desarrollo de una unidad didáctica, las mismas dependen de las interacciones de los niños con el medio, pero el trabajo que se inició contribuye a la reflexión de los estudiantes y a la formación del pensamiento reflexivo y social desde el inicio de la escolaridad.
- Identificar las concepciones de conflicto, es una tarea pertinente y necesaria, para la construcción de unidades didácticas que generen pensamiento crítico, donde el estudiante es protagonista en la transformación de sus entornos.
- Dentro de las fortalezas de la investigación se encuentra el desarrollo de la misma en el ambiente natural escolar en el que se desenvuelven los niños, que a su vez es el sitio donde la docente investigadora interactúa con los estudiantes. Adicionalmente se contó con el apoyo de un equipo interdisciplinario de docentes con los que se trabajó el proceso investigativo por tratarse de un macroproyecto.
- Las falencias de la investigación estuvieron dadas por el tiempo en que se debió realizar la unidad didáctica, dado a que si bien el alcance del proyecto no era el cambio en la concepción de conflicto, con la unidad didáctica se buscaba implícitamente que se dieran transformaciones, las cuales como bien lo sustenta Pozo et al. (2006) “(...) no resulta fácil” (p.112), requieren de constantes actuaciones que movilicen los esquemas preestablecidos.

Recomendaciones

Producto de la reflexión del proceso investigativo llevado a cabo, se plantean las siguientes recomendaciones:

- Indagar por las concepciones de los estudiantes y tomar en cuenta las mismas para el diseño de unidades didácticas, así se pueden desarrollar metodologías para mediar las concepciones identificadas.
- Diseñar unidades didácticas, partiendo de problemas socialmente relevantes, y con la metodología de estudios de caso, genera ambientes de construcción colectiva del conocimiento, y aprendizaje significativo para los estudiantes, porque desarrollan una visión holística, se amplían horizontes que los involucran y los lleva a buscar soluciones sobre las decisiones que los afectan.
- Implementar en cada sesión de la unidad didáctica, la estrategias de juego de roles que permita explorar la manifestación auténtica de los estudiantes y sus concepciones implícitas.
- Continuar en el proceso de transformación de las prácticas docentes de enseñanza del conocimiento social, que contribuyan a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, realizando investigación al interior de las aulas.
- A partir del reconocimiento de las concepciones de conflicto, se pueden planificar propuestas didácticas, que avancen en la reconstrucción de significados y la atribución de sentido sobre este tema.
- La resignificación de la enseñanza de las ciencias sociales puede ser realidad si se trabaja con problemas socialmente relevantes, que motiven a los estudiantes en asuntos que atañen a la sociedad, a sus contextos y que aporten a la formación del pensamiento social.
- Se evidencia que las concepciones de los estudiantes son múltiples y complejas; por lo cual es necesario continuar el trabajo de las mismas, para llegar a explicitar las concepciones

implícitas y sobre las mismas realizar los ajustes pedagógicos que se requieran para que la visión del conflicto sea posibilitadora de crecimiento social.

- Consecuente con el ejercicio realizado, sería interesante proponer que se indague sobre las concepciones de la docente sobre el conflicto y que se analicen los hallazgos con los resultados de las concepciones de los estudiantes identificadas en esta investigación.

- La investigación deja abierta la línea para futuras investigaciones que busquen mejorar los índices de calidad y que den cuenta del impacto que este tipo de investigaciones tienen en la sociedad.

Referencias

- Benejam, P., Berges, L., Hernández, X., Iglesias, J. C., Loste, M. A., Martínez, M. R., . . .
- Yáñez, M.E. (2002). *Las ciencias sociales: Concepciones y procedimientos*. Barcelona: Grao.
- Benejam, P., y Pagés, J. (1997). *Enseñar y Aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Betancourt, J. (2008). *Atmósferas creativas*. México D.F.: Manual Moderno S.A.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: La Muralla S.A.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (ISBN: 978-958-57608-4-4).
- Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Colbert, V. (2013). *Escuela Activa Urbana Aprendizaje Cooperativo. Manual para el docente*. Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Decreto 1965 Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 (11 de septiembre de 2013).
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications. Recuperado de http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/traduccion%20Denzin%20_%20Lincoln_Introduccion%20resumida.doc.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2016). *Informe Anual 2016*. Recuperado de <http://www.unicef.org.co/>
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la escuela*, 28, 8-22.
- Gobernación del Quindío. (2016). *Plan de desarrollo del Departamento del Quindío "En defensa del bien común"*. Recuperado de <http://www.quindio.gov.co/>
- Gómez, M. I., y Rios, P. (2013). *Prácticas Educativas en Convivencia en el aula de la Ciudad de Pereira en el año 2012: Grado 7° del Colegio Liceo Merani y Grado 5° de la Institución José Antonio Galán* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Guio, J. E. (2013). *El sujeto de conflicto en la escuela (tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, M. C., Buriticá, O. C., Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereria: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Impatá, D. M., y Moreno, L. M. (2015). *Habilidades de pensamiento social en una Práctica de Enseñanza y Aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con Estudiantes de Grado Tercero del Liceo La Gran Aventura de Pereira* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Institución Educativa Rafael Uribe Uribe. (2017). *Proyecto Educativo Institucional. PEI*. Calarcá.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). *Forensis 2016. Datos para la vida* (Volumen 18 No. 1). Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/>

- Jaramillo, J. (Abril de 2015). Ciencias sociales, construcción de paz y memorias transformadoras en Colombia. Provocaciones y Desafíos. *Tendencias en Investigación en Ciencias Sociales y Trabajo Social, Reflexiones en torno a la Paz*. Ponencia presentada en I Encuentro Internacional y el VI Institucional, Bogotá, Colombia.
- Jares, X. R. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, (8), 1-12.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y Conflicto*. Madrid: Popular S.A.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Grao.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*. España: Fontamara.
- Lorenzo, P. L. (2001). Principales teorías sobre el conflicto social. *Revista de Historia*, 237-254.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2012). *Informe de Progreso: Educación para la convivencia y la Cultura de Paz en América Latina y El Caribe*. Recuperado de [http:// www.unesco.org/](http://www.unesco.org/)
- Pagés, J.(1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.

- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en educación, pedagogía y formación docente*. II congreso internacional, Medellín, Colombia.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Pagés, J., y Santisteban, A. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Servel de Publicacions.
- Palomino, M. L., y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: Percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de investigaciones UNAD*, 9(2), 85-105.
- París, S. (2005). *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz (tesis doctoral)*. Universidad Jaume I de Castellón de la plana, Castellón de la plana, España.
- Parra, J. (2013). *Crece en el humo*. Bogotá: Visión Mundial.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y Cruz, M. (2006). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Proyecto USAID/Perú ProDescentralización. (2012). *Programa de capacitación en gestión de conflictos sociales*. Peru (Primera Edición). Recuperado de [http:// www2.congreso.gob.pe/](http://www2.congreso.gob.pe/)
- Quintero, M., Alvarado S. V., y Miranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 147-161.
- Rodríguez, P.L . (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3),1-12.
- Sayas, R. (2015). Conflicto. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (8), 212-221.

Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29-43.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Vasilachis, I., Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Gimenez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N.,... Soneira, A.J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Wassermann, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Yin, R. K. (2009). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. New Deli: Sage Publications.

Anexos

Anexo 1

Unidad Didáctica: Sobre el Conflicto Decido Yo ...

Propósito: Que el estudiante comprenda el conflicto como una realidad presente en las relaciones humanas y sociales y que aprenda a tomar decisiones informadas como ciudadano reflexivo, crítico y participativo, ante las situaciones de conflicto que se le presenten en su entorno social cotidiano.

No. De Sesiones: 6. **Duración por sesión:** 3 horas

Grado: Primero

Presentación

La unidad didáctica en su planeación, desarrollo y evaluación se cimentará sobre el enfoque pedagógico socio constructivista como luz teórica que orienta la practica en el aula.

Tal enfoque concibe al ser humano como sujeto activo, que desarrolla estructuras mentales y construye el conocimiento en el proceso de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación, mediado por el contexto, que va desde lo social e interactivo a lo individual, interiorizándose a través de los signos.

Al concebir al ser humano como persona con capacidad de desarrollar estructuras mentales, como se dijo anteriormente, se acentúa sobre la importancia de la identificación de los saberes previos como punto de partida en el proceso constructivo del aprendizaje; teniendo muy presente la zona de desarrollo real del estudiante. Tal saber previo se desestabiliza generando el “conflicto cognitivo” el cual permite la atribución de sentido, entendida esta como la motivación, disposición y necesidad de la reestructuración del nuevo conocimiento. Ya en esta reestructuración hablamos de la atribución de significado donde se une lo “nuevo” con lo previo. El aprendizaje por tratarse de un proceso social gira en torno a la interactividad, el papel del

docente (guía y “experto”) quien dispone de un andamiaje en el que progresivamente sus ayudas ajustadas se van adaptando para el traspaso de la responsabilidad al estudiante (influencia educativa) permite desarrollar el aprendizaje autónomo. El docente interactúa, como primera relación, con el saber; valorando los contenidos como instrumento para desarrollar habilidades del pensamiento; tales contenidos se ramifican en tres tipos, los cuales son los conceptuales que tratan sobre el saber, los procedimentales que consisten en hacer y los actitudinales referentes al ser. Mediante la interacción del docente con los mismos se lleva a cabo la transposición didáctica.

El proceso de evaluación deberá contemplar la evaluación diagnóstica (ubicándose en la zona de desarrollo real del estudiante), la evaluación de proceso (al ser permanente y continua permite al docente realizar los ajustes necesarios con el fin de llevar al estudiante a la zona de desarrollo potencial), la evaluación sumativa (en el que se valora el proceso terminado en cuanto al alcance de los desempeños o logros propuestos), la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación cobrando vida la autorreflexión.

A medida que el estudiante atribuye sentido y significado, pasa de un proceso guiado a uno autónomo que le permite el desarrollo del pensamiento crítico, es así como gestiona el conocimiento para comprender, describir, explicar, interpretar y argumentar, como también el desarrollo del pensamiento creativo donde transfiere lo aprendido a nuevos contextos para proponer y de ser necesario intervenir transformando su entorno, de esta manera se evidencia el desarrollo de habilidades del pensamiento social.

Tras lo expresado hasta aquí se plantea la unidad didáctica “Sobre el conflicto decido yo...” con una duración de seis sesiones a través del estudio de caso con el que se desarrollan los siguientes contenidos: definición del conflicto, origen, causas, consecuencias, actores, evolución, características, tipos de conflicto y resolución.

Justificación

Las relaciones sociales son atravesadas por las situaciones de conflicto y dependiendo la manera en que se conciba el mismo, será el manejo que los estudiantes le darán.

Se hace necesario abordar el conflicto como un tema socialmente relevante que permita desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico, reflexivo y participativo, generando espacios de diálogo en el aula desde los primeros ciclos de la enseñanza, de esta manera, los niños tendrán las bases para enfrentar las situaciones conflictivas de su cotidianidad llevándolos a tomar decisiones informadas que les permitan conocer y transformar sus realidades.

La unidad didáctica se hace pertinente no sólo porque responde a los lineamientos y estándares propios del área de ciencias sociales, sino que trasciende los escenarios escolares partiendo del contexto.

<p>Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana. ✓ Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. ✓ Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz
<p>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas. ✓ Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco. ✓ Identifico factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno y explico por qué lo hacen. ✓ Reconozco situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (religión, etnia, género, discapacidad...) y propongo formas de cambiarlas. ✓ Respeto mis rasgos individuales y los de otras personas (género, etnia, religión...). ✓ Reconozco algunas normas que han sido construidas socialmente y distingo aquellas en cuya construcción y modificación puedo participar (normas del hogar, manual de convivencia escolar, Código de Tránsito...). ✓ Identifico normas que rigen algunas comunidades a las que pertenezco y explico su utilidad. ✓ Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...). ✓ Valoro aspectos de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno que promueven el desarrollo individual y comunitario. ✓ Identifico situaciones cotidianas que indican cumplimiento o incumplimiento en las funciones de algunas organizaciones sociales y políticas de mi entorno.
<p>Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales (DBA) – Ciencias sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás. DBA 8 ✓ Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento. DBA 7 ✓ Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales. . DBA 5

Estrategia Metodológica: estudio de caso “En la calle” (Cuento)
Desarrollo De La Unidad
Sesión 1 Pregunta Orientadora: ¿Podría ver con los ojos de alguien sin nombre, cómo es la vida? Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Generar pautas y acuerdos sobre la ruta del trabajo a realizar. ✓ Evidenciar la comprensión del caso a través de la identificación de situaciones de vulneración presentes en el mismo, desde las condiciones económicas, sociales y familiares del personaje.
Contenidos
Conceptual <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra comprensión del caso construido, identificando las situaciones o hechos que se relacionan con el conflicto (Recurso base: cuento “En la calle”) ✓ Construcción estudio de caso sobre el conflicto Procedimental <ul style="list-style-type: none"> ✓ Describe los sucesos presentados en el caso utilizando estrategias propias de la narrativa. Actitudinal <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa en la construcción colectiva del caso.
Actividades
A. Actividades básicas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecimiento de pautas y acuerdos contruidos grupalmente sobre la ruta del trabajo a realizar, los momentos, materiales y recursos dispuestos. ✓ Atribución de sentido y proceso de reflexión sobre la importancia del contenido temático por medio de la lectura interpretativa del objetivo de la sesión y la elaboración de respuestas a las siguientes preguntas: ¿Tengo alguna razón por la que considero que el tema es importante?, ¿Creo que el contenido que voy a trabajar está relacionado con mi vida?, ¿Me servirá para mi diario vivir? ¿Por qué? ✓ Ambientación de la sesión e identificación de saberes previos mediante las preguntas: ¿Cómo creen que pueden vivir los niños en la calle?, ¿tú podrías vivir en la calle, por qué? ✓ Observación de láminas tomadas del texto base “En la calle” con las cuales se pretende construir la historia a través de la lectura de imágenes. Para ello se utilizan preguntas como ¿qué veo?, ¿qué sigue? ✓ Presentación del protagonista del caso invitado al aula de clase para contar “su” historia (monólogo “En la calle”). ✓ Charla, reflexiones a partir de la construcción del caso y la narración del mismo por parte de los estudiantes. ✓ Comprensión del caso mediante las siguientes preguntas: ¿Qué ocurre?, ¿Dónde ocurre?, ¿Cómo ocurre?, ¿En qué lugar viven?, ¿Cómo viven?. (Preguntas descriptivas). B. Actividades de práctica <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinámica “¿Cuál es mi nombre? Tú no tienes nombre”: Se hace un círculo con los niños quedando un estudiante en el centro, quien pregunta: ¿Cuál es mi nombre?, los demás niños le contestan: tú no tienes nombre (la dinámica finaliza cuando la totalidad de los estudiantes hayan pasado al centro del círculo). Posteriormente la profesora pregunta por el sentir con esta dinámica. ✓ Trabajo individual con el objeto de dar respuesta a la pregunta orientadora: ¿Podría ver con los ojos de alguien sin nombre, cómo es la vida? (Después de situarse como niños sin nombre con la dinámica propuesta en el punto anterior, van a describir la vida, la dibujan y luego cuentan cómo es?, mientras esto ocurre la profesora va diciendo oiga usted, el de pelito negro, la de ojos negros, el de uniforme..... para que los niños amplíen la descripción. ✓ Socialización de la actividad individual en las mesas de trabajo para realizar la construcción conjunta del caso de acuerdo a las apreciaciones que los estudiantes vayan haciendo sobre el mismo. ✓ Socialización de la construcción colectiva con el fin de dar cuenta de la comprensión del caso que se está fundando (trabajo grupal). C. Actividades de aplicación <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relación del caso con su contexto con preguntas generadoras como: ¿hemos visto algo parecido en nuestro entorno? ¿cómo ocurre?, ¿Por qué ha ocurrido?, ¿Por qué viven así?, ¿Te gusta la forma en que viven?
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diagnóstica: Por medio de conversatorio generado a partir de las preguntas planteadas en la identificación de saberes previos (actividades básicas) y cuestionamientos como: ¿por qué razón planteamos la historia de este modo?, ¿por qué creemos que sucede esto? alrededor de la socialización de la construcción colectiva del caso

(actividades de práctica) con las que se valora la comprensión del caso.
✓ Formativa: Durante el proceso, a través de la observación del desarrollo de la construcción del caso.
Recursos
✓ Mediación semiótica: proceso interactivo del lenguaje verbal y no verbal.
✓ Presentación teatral del monólogo en la calle
✓ Mediación de recursos: láminas, texto “En la calle”, Hojas de block, contenidos audiovisuales y tecnológicos (Diapositivas, proyector).
Sesión 2
Pregunta Orientadora: Aquí y allá ¿dónde está el conflicto?
Objetivo:
✓ Realizar la construcción colectiva sobre el significado del conflicto.
Contenidos
Conceptual
✓ Identifica los conflictos presentes en el caso.
Procedimental
✓ Enumera los conflictos vistos en la historia y los relaciona con los conflictos de su entorno.
Actitudinal
✓ Valora el conflicto como una situación presente en las relaciones humanas.
Actividades
A. Actividades básicas
✓ Establecimiento de pautas y acuerdos contruidos grupalmente sobre la ruta del trabajo a realizar, los momentos, materiales y recursos dispuestos.
✓ Atribución de sentido y proceso de reflexión sobre la importancia del contenido temático por medio de la lectura interpretativa del objetivo de la sesión y la elaboración de respuestas a las siguientes preguntas: ¿Considero que el contenido que voy a trabajar está relacionado con mi vida?, ¿Cómo creo que podría aplicar en mi cotidianidad lo que aprenderé?
✓ Ambientación del tema e identificación de saberes previos mediante las preguntas: ¿Cómo crees que es un conflicto?, ¿Dónde crees que está el conflicto en la historia?, ¿Por qué crees que las situaciones que mencionas son conflictos? ¿Cuáles son sus intereses, necesidades o deseos?, ¿crees que hay conflictos en nuestro entorno, cuáles?
✓ Presentación de la pregunta orientadora. Aquí y allá ¿dónde está el conflicto? (se solicita a los estudiantes pensar sobre la pregunta durante la sesión y contestarla en el desarrollo de la ficha de trabajo planificada en las actividades de práctica)
✓ A los equipos organizados por mesas de trabajo se les hará entrega de imágenes tomadas del texto base “En la calle” con el fin de identificar si estas representan un conflicto, posteriormente se solicitará clasificarlas en positivo o negativo. Cada equipo expondrá las razones que fundamentan por qué es un conflicto y la forma en que lo han clasificado.
✓ Construcción colectiva del significado de la palabra conflicto mediante la técnica de lluvia de ideas a partir de la pregunta: el conflicto ¿qué es?
B. Actividades de práctica
✓ Lectura del siguiente texto: “El conflicto hace parte de nuestra vida cotidiana, de la vida de todas las personas, porque todos somos diferentes. Puede ser una oportunidad de cambio y desarrollo personal y social, puede ser un motor para el crecimiento propio y de las personas que nos rodean si utilizamos nuestras diferentes necesidades, intereses, deseos y propósitos para enriquecernos mutuamente, aprender del otro y construir una convivencia respetuosa y amable. Sin embargo, muchas personas piensan en el conflicto como algo negativo, se lo asocia a angustia y dolor y creen que debe evitarse.”
✓ Charla a partir de preguntas respecto a la lectura: ¿estás de acuerdo con la anterior lectura, Por qué?, ¿cómo crees que el conflicto se presenta en la vida?, ¿crees que el conflicto puede ser una oportunidad de cambio?, ¿el conflicto para qué nos podría servir a nosotros?
✓ Ficha de trabajo cuyo propósito consiste en dar respuesta mediante un dibujo a la pregunta orientadora de la sesión (Aquí y allá ¿dónde está el conflicto?)
✓ Socialización de la ficha de trabajo (en parejas). Socialización grupal.
C. Actividades de aplicación
✓ Reflexión grupal por medio de conversatorio generado con la pregunta ¿Qué aprendimos hoy?
Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación de las situaciones de conflicto presentes en el caso. ✓ Comparación de las situaciones de conflicto presentes en la historia con las vividas en el contexto. ✓ Formativa: Durante el proceso se observa el desarrollo en la construcción del significado del conflicto. ✓ Co-evaluación: Socialización de ficha de trabajo propuesta en las actividades de práctica (En parejas intercambian sus dibujos para que observen, comparen y retroalimenten el ejercicio realizado) ✓ Heteroevaluación: Mediante la reflexión grupal propuesta en las actividades de aplicación (¿Qué hemos aprendido hoy?)
Recursos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mediación semiótica: proceso interactivo del lenguaje verbal y no verbal. ✓ Mediación de recursos: láminas, texto “En la calle”, contenidos audiovisuales y tecnológicos (Diapositivas, proyector).
Sesión 3 Pregunta Orientadora: El conflicto ¿Por qué? Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los grupos sociales a los cuales pertenece (El barrio y/o la vereda) ✓ Reconocer el origen, causas, consecuencias y actores de los conflictos. ✓ Establecer semejanzas y diferencias entre las situaciones vividas en la historia y la realidad de los niños
Contenidos
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce el barrio y/o la vereda como grupo social al que pertenece. ✓ Determina el origen, causas, consecuencias y actores de los conflictos. ✓ Propone semejanzas y diferencias entre las situaciones vividas en la historia y la realidad. Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracteriza los grupos sociales a los que pertenece. ✓ Identifica un caso de conflicto en el entorno en el que se dé cuenta del origen, causas, consecuencias y actores. ✓ Halla semejanzas y diferencias de los grupos sociales vistos (la vereda – el barrio) y el conflicto entre su entorno y el caso. Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ✓ Asume las interacciones dadas en su entorno como una riqueza cultural posibilitadora de aprendizajes ✓ Reconoce y valora su barrio y/o vereda como grupo social al cual pertenece ✓ Valora el conflicto como una situación presente en las relaciones humanas ✓ Asume una actitud positiva ante situaciones de conflicto.
Actividades
A. Actividades básicas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecimiento de pautas y acuerdos contruidos grupalmente sobre la ruta del trabajo a realizar, los momentos, materiales y recursos dispuestos. ✓ Atribución de sentido y proceso de reflexión sobre la importancia del contenido temático por medio de la lectura interpretativa del objetivo de la sesión y la elaboración de respuestas a las siguientes preguntas: ¿Tengo alguna razón por la que considero que el tema es importante?, ¿Considero que el contenido que voy a trabajar podría estar relacionado con mi vida? ✓ Lluvia de ideas para la identificación de saberes previos mediante las preguntas: ¿En qué pienso cuando escucho la expresión grupo social?, ¿crees que haces parte de un grupo social?, ¿A cuáles grupos sociales pertenecemos?, ¿Cómo sería nuestra vida si no perteneciéramos a ningún grupo social? ✓ Presentación de la pregunta orientadora de la sesión: El conflicto ¿Por qué? ✓ Trabajo en gran grupo con el fin de construir colectivamente el significado de “grupo social”, para ello se hace entrega de imágenes para clasificar las relacionadas con los grupos sociales y sus características. ✓ Lectura animada con títeres sobre los grupos sociales a los que pertenecemos, a medida que se va haciendo la lectura, se muestran imágenes que representan el grupo social, ✓ Identificación de los grupos sociales presentes en la historia En la Calle mediante respuestas de los niños a las preguntas: ¿A cuáles grupos sociales pertenece el niño de la historia? ¿A cuáles grupos sociales pertenece el niño de la historia?, ¿En qué se parecen y diferencian los grupos sociales a los que pertenece el niño de la historia con los grupos sociales a los que pertenecemos? ✓ Se presenta una obra de títeres, basados en apartes de la historia “En la calle”, en el cual el niño narra que no pertenece a un grupo social a nivel escolar y que en el barrio o vereda tampoco pertenece a un grupo social, interactúa con los estudiantes y les dice que ellos tampoco tienen un grupo social, con el fin de que los niños le expliquen al títere por qué están o no de acuerdo con lo que él les dice, de esta manera se confrontan y asumen

<p>una posición ante el tema, con respuestas a preguntas como: ¿pertenece a un grupo social? ¿cómo es?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Charla grupal a partir de los siguientes cuestionamientos ¿Cuál es el origen de los conflictos presentes en la historia?, ¿Cuáles son las causas de los conflictos vistos en la historia?, ¿Cuáles son las consecuencias de estos conflictos?, ¿Quiénes son los involucrados en él?, ¿Qué o quiénes lo provocaron?. ✓ Por equipos, se hará entrega de juegos de imágenes de la historia “En la calle”, con las cuales niños identificarán origen, causas, consecuencias y actores de los conflictos presentes en el caso, cada representante del grupo socializará la categorización de las imágenes, con el fin de que interioricen y diferencien los orígenes, causas, consecuencias y actores de los conflictos. ✓ Desarrollo de ficha de trabajo en la que se indica seleccionar una situación que consideren sea de conflicto (que hayan vivido o evidenciado) para graficar el origen, causa, consecuencia y actores presentes en el conflicto. ✓ En parejas, relatarán el trabajo realizado en el punto anterior. Finalizado el relato seleccionarán un caso para socializarlo al grupo indicando el origen, causa, consecuencia y actores del conflicto. ✓ Construcción colectiva sobre los posibles orígenes, causas, consecuencias y actores de los conflictos a través de un conversatorio que responda a las preguntas: ¿por qué creemos que aparecen los conflictos?, ¿cómo comienzan?, ¿Quiénes podrían participar de los conflictos?, ¿Qué podría pasar cuando las personas se encuentran en conflicto? <p>B. Actividades de práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lluvia de ideas para dar respuesta a la pregunta orientadora de la sesión “El conflicto ¿Por qué?” <p>C. Actividades de aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexión grupal por medio de las preguntas: ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Para qué nos sirve lo que trabajamos? ¿En qué situaciones creemos que podremos aplicar lo visto en clase?
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Heteroevaluación: a través de la reflexión grupal planteada en las actividades de aplicación. ✓ Formativa: valoración mediante la observación del desempeño en el trabajo individual y grupal, aportes dados sobre el origen, causas, consecuencias y actores de los conflictos y los grupos sociales.
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mediación semiótica: proceso interactivo del lenguaje verbal y no verbal. ✓ Mediación de recursos: títeres, teatrín, láminas, texto “En la calle”, contenidos audiovisuales y tecnológicos (Diapositivas, proyector).
<p>Sesión 4</p> <p>Pregunta Orientadora: ¿Y cómo todo evoluciona... Los conflictos también?</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trazar la ruta de la evolución del conflicto en la historia. ✓ Comparar la ruta trazada de la evolución del conflicto, con la evolución de los conflictos presentes en el entorno. ✓ Enlistar las características de los conflictos encontrados en la historia y compararlos con los conflictos presentes en el entorno. ✓ Identificar los tipos de conflicto presentes en la historia ✓ Identificar los tipos de conflicto presentes en el entorno ✓ Comparar los tipos de conflictos de la historia con los tipos de conflictos del entorno.
<p>Contenidos</p> <p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce la evolución de los conflictos presentes en el caso y en el entorno. ✓ Comprende las características de los conflictos presentes en el caso y en la cotidianidad. ✓ Diferencia los tipos de conflicto personales y grupales presentes en la historia en la calle, y los asocia con la realidad vivida en el entorno. <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza y compara la ruta evolutiva del conflicto en el caso y en su entorno. ✓ Produce mediante el gráfico las características de los conflictos. ✓ Clasifica y diferencia los tipos de conflicto. ✓ Identifica los tipos de conflictos presentes en la historia. ✓ Identifica los tipos de conflicto presentes en el entorno. ✓ Compara los tipos de conflicto presentes en la historia y en el entorno. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperar en las actividades grupales que se plantean. ✓ Propone ideas para la realización de la ruta evolutiva del conflicto. ✓ Muestra interés por establecer las relaciones entre la evolución del conflicto en la historia y la evolución del

<p>conflicto presente en el entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propone ideas para la producción manual sobre las características de los conflictos. ✓ Coopera en las actividades grupales que se plantean. ✓ Muestra interés por encontrar diferencias o establecer las relaciones entre los tipos de conflicto presentes en la historia y en el entorno. ✓ Propone ideas para la realización de la cartelera de las características de los conflictos.
Actividades
<p>A. Actividades básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecimiento de pautas y acuerdos contruidos grupalmente sobre la ruta del trabajo a realizar, los momentos, materiales y recursos dispuestos. ✓ Lectura interpretativa del objetivo de la sesión y elaboración de respuestas a las preguntas: ¿Tengo alguna razón por la que considero que el tema es importante?, ¿Creo que el contenido que voy a trabajar está relacionado con mi vida?, ¿Me servirá para mi diario vivir? ¿Por qué? ✓ Identificación de saberes previos mediante las preguntas: ¿Por qué crees que el niño de la historia no asiste al colegio?, ¿Consideras que el hecho de que el niño no asista al colegio forma parte de un conflicto?, ¿Cómo fue creciendo el conflicto?, ¿Conoces conflictos en tu entorno que no se resuelven a tiempo? ¿Qué ocurre en esas situaciones? ¿Cómo evoluciona? ✓ Planteamiento de la pregunta orientadora de la sesión: ¿Y cómo todo evoluciona.... Los conflictos también? ✓ Presentación de lectura animada sobre las características de los conflictos, dicha lectura se hará desde el conflicto como un personaje (hola, soy el señor Conflicto...así soy yo...) a medida que transcurre, se van formulando preguntas con el fin de establecer el grado de comprensión del tema, ¿es correcto lo que nos plantea el señor conflicto? ¿estoy de acuerdo o en desacuerdo con la forma en que él se describe? ✓ Se vuelve sobre el caso “En la calle” con el fin de identificar en qué momentos se evidencia la evolución de los conflictos. Esta actividad se resuelve en parejas, los niños trazan la ruta de la evolución de un conflicto presente en la historia, con preguntas como: ¿qué actuaciones aumentan el conflicto?, ¿Cuáles lo moderan o suavizan? ✓ Construcción colectiva sobre la evolución de los conflictos a partir de la socialización del punto anterior. ✓ Construcción colectiva de la evolución de un conflicto presente en el barrio. ✓ En equipos de trabajo se entregan láminas tomadas del caso y tomadas de periódicos o revistas que evidencian tipos de conflicto y se les indica la realización de la observación y clasificación de las imágenes de acuerdo a las semejanzas o diferencias que detecten, posteriormente un representante del equipo socializará al grupo la forma en que fueron clasificadas las imágenes y las razones que llevaron a agruparlas de esta manera. Terminada la socialización se hará la construcción colectiva de los tipos de conflicto por medio de preguntas: ¿Qué tienen en común?, ¿qué tienen de diferente?, ¿qué nombres podrían recibir los conflictos que clasificamos?, ¿Por qué creemos que reciben este nombre? ✓ Conversatorio sobre los tipos de conflicto vistos en el entorno del estudiante mediante las preguntas: ¿alguna vez hemos visto un conflicto entre dos personas o entre dos grupos en nuestro barrio?, ¿hemos visto conflictos dentro de un mismo grupo?, ¿qué tipos de conflictos recordamos haber visto en nuestro barrio, en nuestra casa o en nuestro salón? ✓ Contrastar la primera ubicación de imágenes que hicieron y una posterior tras la construcción de conocimiento sobre los diferentes tipos de conflicto. <p>B. Actividades de práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo y socialización de ficha de trabajo, cuyo propósito consiste en dar respuesta a la pregunta orientadora de la sesión: ¿Y cómo todo evoluciona.... Los conflictos también? <p>C. Actividades de aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Charla grupal en torno a la pregunta: ¿Qué aprendimos hoy? ¿para qué nos sirve?
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Heteroevaluación: Desarrollada en las actividades de aplicación por medio de la charla grupal que responde al cuestionamiento ¿Qué hemos aprendido hoy? ¿para qué nos sirve? ✓ Formativa: Observación del proceso desarrollado en los ejercicios panificados para determinar la evolución, características y tipos de conflicto ✓ Sumativa o terminal: Socialización en el aula de la actividad de práctica.
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mediación semiótica: proceso interactivo del lenguaje verbal y no verbal. ✓ Mediación de recursos: títeres, teatrín, hojas de block, láminas, recortes de periódicos y revistas, texto “En la calle”, contenidos audiovisuales y tecnológicos (Diapositivas, proyector).
Sesión 5

<p>Pregunta Orientadora: Con el botón que los acredita como guardines ¿cómo se podrían resolver los conflictos presentes en la historia y en el entorno?</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer la importancia de los deberes y los derechos de la niñez en la comunidad. ✓ Tomar posturas frente a situaciones de conflicto y su resolución.
<p>Contenidos</p> <p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diferencia los derechos y deberes de la niñez. ✓ Identifica el diálogo como una acción posibilitadora de la comunicación y de la convivencia armónica. ✓ Establece pactos, normas o acuerdos para la solución de conflictos presentes en la historia y en el entorno. <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece pactos, normas o acuerdos que facilitan la resolución de los conflictos. ✓ Reconoce el diálogo como herramienta indispensable en la resolución de conflictos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coopera en las actividades grupales que se plantean durante la sesión. ✓ Muestra interés por establecer pactos, normas o acuerdos que faciliten la resolución de conflictos. ✓ Propone diferentes soluciones ante situaciones de conflicto presentes en su entorno.
<p>Actividades</p> <p>A. Actividades básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atribución de sentido y proceso de reflexión sobre la importancia del contenido temático por medio de la lectura interpretativa del objetivo de la sesión y la elaboración de respuestas a las siguientes preguntas: ¿Tengo alguna razón por la que considero que el tema es importante?, ¿Creo que el contenido que voy a trabajar está relacionado con mi vida?, ¿Me servirá para mi diario vivir? ¿Por qué? ✓ Identificación de saberes previos mediante las preguntas: ¿Qué es un derecho?, ¿qué es un deber? ¿para qué servirán los derechos y los deberes?, ¿qué pasará cuando una persona conoce sus derechos y deberes? ✓ Presentación de la pregunta orientadora de la sesión: Con el botón que los acredita como guardines ¿cómo se podrían resolver los conflictos presentes en la historia y en el entorno? ✓ Lluvia de ideas para la construcción colectiva sobre los derechos y deberes de los niños por medio de cuestionamientos: ¿Cuáles crees que son tus derechos y deberes?, ¿Por qué tendremos derechos y deberes?, ¿Por qué es importante conocer los derechos y deberes?, ¿Por qué es importante cumplir los derechos y deberes? ✓ Presentación del video los derechos y deberes de los niños. ✓ Posterior a la presentación del video se realizarán las siguientes preguntas ¿qué es un derecho?, ¿qué es un deber?, con el fin de verificar las primeras construcciones sobre los derechos y deberes y dar claridad a los conceptos (reconstrucción) ✓ Relación del tema trabajado (derechos) con el caso “En la calle”, para esto, el apoyo serán las imágenes tomadas del texto “En la calle” y se realizarán preguntas sobre la vulneración de derechos evidenciados en la historia y en el entorno del estudiante: En las siguientes imágenes ¿se cumplen los derechos de los niños? ¿por qué?, ¿En el barrio o en algún otro lugar has visto que no se cumplan los derechos de los niños, cómo paso? ✓ Juego de apareamiento: Se reparte entre los grupos conformados por mesas de trabajo, fichas con ejemplos de vulneración de derechos y fichas con las acciones que evitan esa vulneración, se indica a los niños que cada acción vulneradora, tiene una acción protectora que deberá ser encontrada. Posteriormente, cada grupo socializará el ejercicio respondiendo a la pregunta: ¿Por qué realizaron esta relación? ✓ Actividad “El semáforo”: Al frente del salón se pondrá un semáforo, en el cual ubicarán en rojo situaciones donde se vulneran los derechos, en amarillo las acciones que se emprenden para evitar la vulneración de los derechos y en el semáforo verde las entidades encargadas de la protección de los derechos. ✓ Lectura del siguiente párrafo: “Juan pide dinero en las calles. Juan y su tía Paca hablaron de manera muy respetuosa...Ellos dialogaron sobre la importancia de la educación y el peligro de la calle. Él acordó con su tía regresar a la escuela y la tía se comprometió a ayudarlo mucho para que pueda aprender a escribir muy bien”. Tras la lectura se formulan las preguntas: ¿Qué es un acuerdo?, ¿Qué situación de conflicto se resuelve en el acuerdo de Juan y su tía?, ¿Por qué serán importantes los acuerdos o pactos?, ¿Que hubo en la anterior situación que fue clave para llegar a un acuerdo?, ¿Cuál es la importancia del respeto y el diálogo en un conflicto, para qué sirven? ✓ A medida que se va ampliando el tema de los acuerdos o pactos, se va trabajando sobre la importancia del respeto y el diálogo en el establecimiento de los acuerdos y la resolución de los conflictos. Los niños van expresando sus opiniones sobre la importancia del respeto y el diálogo y cómo puede ser aplicada en su cotidianidad, todos los aportes que los niños van haciendo se van recogiendo en un portafolio que los acreditará

<p>como guardianes del conflicto, tal acreditación se respalda con la entrega del botón que los certifica como guardianes del conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se establece la primera misión para los guardianes del conflicto (estudiantes): Hasta este momento la historia (caso “En la calle”) ha sido gris, el guardián ayudará a establecer acuerdos, pactos o normas para cambiar esa historia, darle color y otro final. ✓ De manera grupal y por medio de dibujos en un pliego de papel bond, los niños plantean un pacto, norma o acuerdo tendientes a solucionar una situación de conflicto presente en el caso. ✓ Socialización de la actividad anterior. <p>B. Actividades de práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividad individual: Ficha de trabajo cuyo propósito consiste en dar respuesta a la pregunta orientadora de la sesión: Con el botón que los acredita como guardines ¿cómo se podrían resolver los conflictos presentes en la historia y en el entorno?. En el desarrollo de la ficha se indica: - dibujar un acuerdo, pacto o norma que muestre la resolución a una situación de conflicto observada en el caso “En la calle”. -Pensar en una situación de conflicto cercana y dibujar el pacto, acuerdo o norma que ayudan a la resolución del conflicto. ✓ Socialización de la actividad anterior. <p>C. Actividades de aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación grupal a través de la pregunta ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo podremos utilizar lo que trabajamos en la sesión?
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formativa: por medio de la observación en el desarrollo de la sesión (aportes y opiniones, actitudes de los estudiantes, expresión de ideas, intereses, planteamientos de alternativas de solución frente a situaciones conflictivas). ✓ Heteroevaluación Evaluación grupal planteada en la actividad de aplicación: ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo podremos utilizar lo que trabajamos en la sesión? ✓ Sumativa o terminal: valoración de las socializaciones de trabajos grupales e individuales en los que se argumenta los acuerdos que deben ser tenidos en cuenta para la resolución de conflictos presentes en la historia y en el entorno.
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mediación semiótica: proceso interactivo del lenguaje verbal y no verbal. ✓ Mediación de recursos: hojas, papel bond, imágenes, texto “En la calle”, botones, contenidos audiovisuales y tecnológicos (Diapositivas, proyector, videos).
<p>Sesión 6 Pregunta Orientadora: La convivencia y el conflicto. ¿Tendrán relación? Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer la importancia de la convivencia en las relaciones grupales ✓ Establecer la relación entre el conflicto y la convivencia ✓ Tomar posición ante situaciones de conflicto y manifestar cómo estas influyen en la convivencia.
<p>Contenidos</p> <p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce los valores que posibilitan la convivencia ✓ Identifica actitudes que dificultan la convivencia ✓ Establece las relaciones entre la convivencia y el conflicto ✓ Establece su posición frente a determinadas situaciones de conflicto reconociendo las consecuencias de sus decisiones. <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Instaure pactos, normas o acuerdos que facilitan la resolución de los conflictos. ✓ Reconoce el respeto como valor fundamental en la resolución de conflictos. ✓ Reconoce del diálogo como herramienta indispensable en la resolución de conflictos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperar en las actividades grupales que se plantean. ✓ Muestra interés por establecer pactos, normas o acuerdos que faciliten la resolución de conflictos. ✓ Propone soluciones ante situaciones de conflicto presentes en su entorno.
<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades básicas ✓ Identificación de saberes previos mediante las preguntas: ¿Qué entiendes por convivencia?, ¿el conflicto podría

llevar a la convivencia, por qué?, ¿encuentras relación entre conflicto y convivencia?

- ✓ Presentación de la pregunta orientadora de la sesión: La convivencia y el conflicto. ¿Tendrán relación?. La pregunta se lanzará junto con el comic del guardián del conflicto quien expresa “Cuando te encuentras en un conflicto tu puedes decidir cuál camino tomas y a dónde quieres llegar”. Tal comic muestra al guardián en una segunda misión (debe elegir entre dos caminos “pacífico y violento” para llegar a la convivencia). La misión será desarrollada posteriormente por los estudiantes.

- ✓ Se indica que ha llegado un correo, tomándose una carta del buzón, se pasa a leer lo siguiente (la carta es enviada por el protagonista del caso “En la calle”): *Hola...les escribo para contarles que he vivido muchas cosas, después de ver el joven que no pudo seguir estudiando y de ver su tristeza al encontrarse con su profesora en aquel semáforo.... Pensé y pensé mucho en la posibilidad de entrar a la escuela... hasta que me decidí, ahora soy un niño que va a la escuela igual que ustedes, ya nadie me dice habitante de la calle o desechable, ahora soy un estudiante, en un bello salón decorado con dibujos y acompañado de 20 niños más, ya todos me llaman por mi nombre: Luis.*

Cuando llegue todos los niños me recibieron muy bien, todos querían que me sentara con ellos en sus mesas de trabajo y en el recreo querían compartirme sus juguetes; pero poco a poco, con los días, me comencé a quedar sólo ya no tenía con quien jugar, con quien compartir los colores que me regaló la periodista, no sé porque ya nadie quería estar conmigo. El otro día le dije a mi profesora que no quería salir al recreo, la profesora me preguntó que por qué no quería salir al patio y yo le dije entre lágrimas que ya ningún niño quería jugar ni estudiar conmigo, que yo sentía que ya no había un lugar para mí en el salón. Cuando termine de hablar con la profesora ella se fue a hablar con los niños para preguntarles sobre la situación. Cuando se acabó el descanso, la conversación continuó. Los niños decían que yo nunca les había dicho lo que a mí me gustaba jugar y como ellos adoran jugar futbol y yo no mostraba mi gusto por el balón pues entonces no me invitaron. Otros dijeron que cuando jugábamos con los juguetes yo se los quitaba o me enojaba muy fácilmente y a veces les gritaba. Yo me di cuenta de que esto era cierto, pero yo también le dije a mi profe que lo que me pasaba era que perder me enojaba mucho y los niños se reían de mí y que Antonio me dijo una vez mocosito. Antonio reconoció delante de todos los niños que me había dicho esa fea palabra y me pidió perdón. Sin embargo yo siento que necesito algo más que escuchar y pedir perdón para vivir bien con mi amiguitos en mi salón de clase.

Es por eso que les escribo esta carta niños héroes del conflicto, porque quiero pedirles su ayuda, quiero que me ayuden a encontrar la mejor solución que me lleve a vivir con mis amiguitos en entornos de convivencia, me han dicho que hay dos caminos y que uno es el acertado para llegar allí. ¿Qué dices? ¿Puedes ayudarme?

- ✓ Tras la lectura de la carta se realiza un conversatorio a partir de las preguntas: ¿Quiénes están implicados en el conflicto?, ¿Cuál es el motivo del conflicto?, ¿Qué hubieras hecho si fueras Luis?, ¿Qué hubieras hecho si fueras cualquier compañerito de Luis?, ¿Cómo les parece el actuar de Antonio al pedirle disculpas a Luis? Crees que pedir disculpas es suficiente o se necesitara algo más? ¿Qué?
- ✓ Los niños en grupos, buscan la solución al caso del niño que ha enviado la carta. Bajo la estrategia de “Una nueva misión” toman sus botones de guardianes y se disponen a plantear las propuestas. Finalizado el trabajo grupal pasaran a socializar.
- ✓ Construcción colectiva sobre la negociación y la mediación las cuales son presentadas a los estudiantes como dos herramientas poderosas del guardián. Las herramientas serán construidas con los aportes de los estudiantes tras preguntar: ¿Qué es la negociación?, ¿Qué es la mediación?
- ✓ Observación de videos educativos infantiles sobre la mediación y la negociación
- ✓ Verificación de los aportes previos a la observación de los videos para plantear la reconstrucción colectiva del significado de la mediación y de la negociación.
- ✓ Charla a partir de la pregunta: ¿Cómo nos imaginamos una solución para Luis desde la negociación y la mediación?
- ✓ Observación de imágenes tomadas del texto “En la calle” para aportar ejemplos desde la negociación y la mediación que solucionen las situaciones de conflicto. (Actividad realizada a través de lluvia de ideas)
- ✓ Charla generada a través de los cuestionamientos: ¿Cómo podría un conflicto llevar a la convivencia? ¿conflicto y convivencia tienen relación?
- ✓ Continuación del conversatorio con la observación del comic, presentado en el inicio de la sesión, seguidamente se pregunta: ¿Cuál camino construye una convivencia apropiada para los niños? ¿Cuál camino prefiero?

Actividades de práctica

- ✓ Ficha de trabajo individual, cuyo propósito consiste en dar respuesta a la pregunta orientadora de la sesión: La convivencia y el conflicto. ¿Tendrán relación? En esta actividad se indica dibujar una situación de conflicto en el entorno y la forma de llegar a la convivencia.
- ✓ Socialización de la ficha de trabajo

Actividades de aplicación

- ✓ Reflexión grupal en torno a las preguntas: ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo creo que puedo aplicar lo que aprendimos en nuestro salón, casa y barrio?

Evaluación

✓ Heteroevaluación: planificada en las actividades de aplicación con las preguntas: ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo creo que puedo aplicar lo que aprendimos en nuestro salón, casa y barrio?
✓ Formativa: Observación del proceso de los estudiantes en la toma de decisiones frente al conflicto.
✓ Sumativa o terminal: valoración de los aportes realizados mediante la socialización de los trabajos individuales y grupales
Recursos
✓ Mediación semiótica: proceso interactivo del lenguaje verbal y no verbal.
✓ Mediación de recursos: buzón (correo), botones, imágenes, contenidos audiovisuales y tecnológicos (Diapositivas, proyector, videos).

Referencias

Jares, X. R. (2001). *Educación y Conflicto*. Madrid: Popular S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

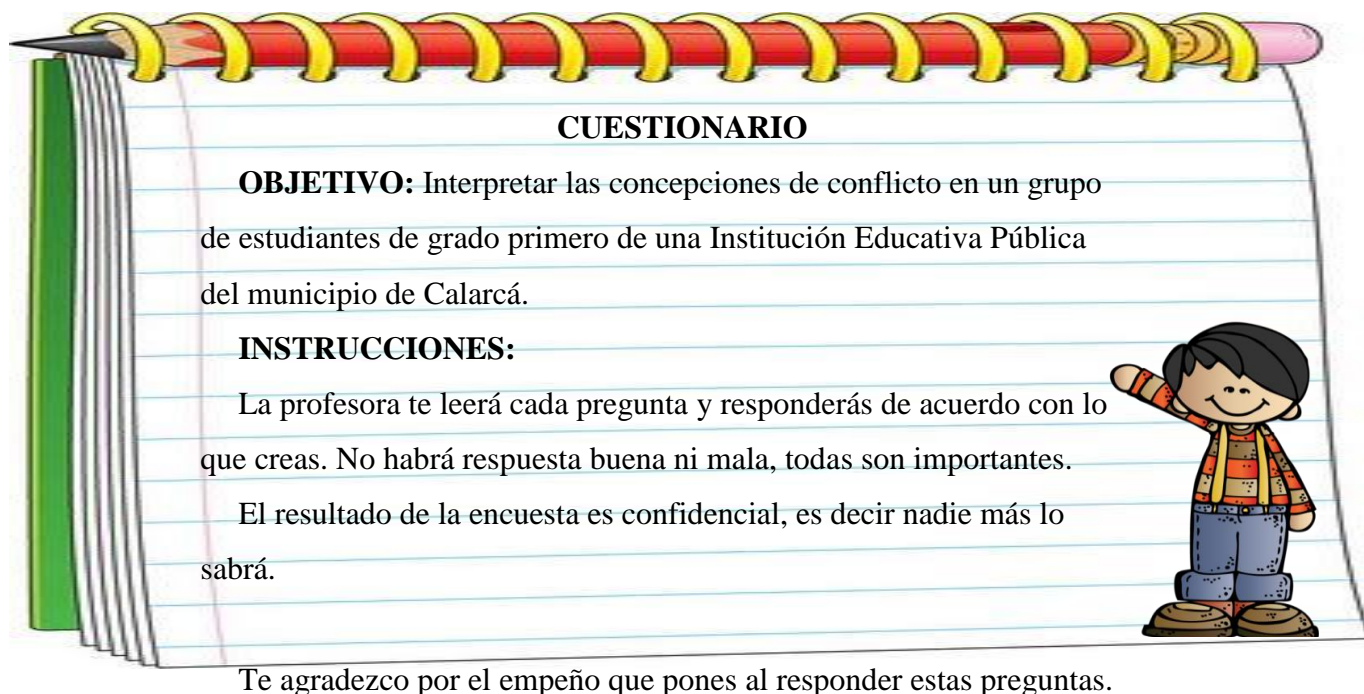
Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Romero, P.J. (2011). *En la calle*. Bogotá: Semilla Educativa.

Anexo 2

Cuestionario sobre concepciones de conflicto



CUESTIONARIO

OBJETIVO: Interpretar las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá.

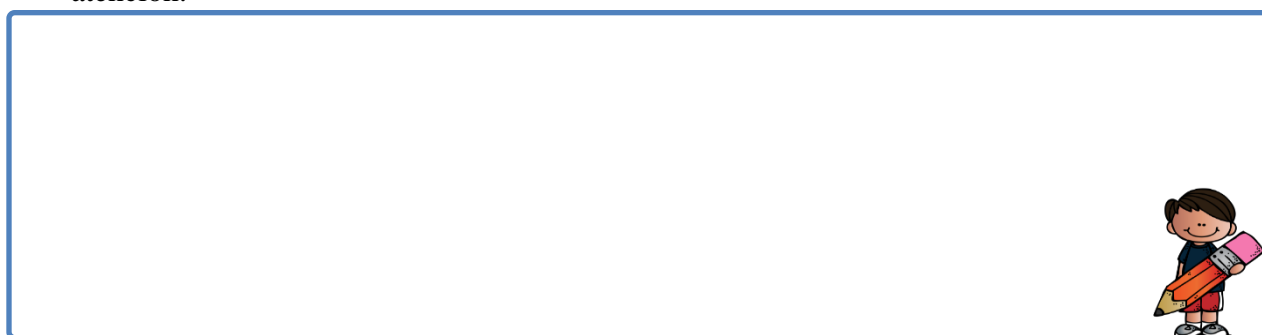
INSTRUCCIONES:

La profesora te leerá cada pregunta y responderás de acuerdo con lo que creas. No habrá respuesta buena ni mala, todas son importantes.

El resultado de la encuesta es confidencial, es decir nadie más lo sabrá.

Te agradezco por el empeño que pones al responder estas preguntas.

1. Dibuja una situación de conflicto que hayas vivido, conozcas o que te haya llamado la atención.



2. Cuenta lo que pasó en la situación que dibujaste.

3. En la situación que acabas de narrar, ¿por qué crees que los personajes participaron en ese conflicto?

4. Para ti, ¿qué es un conflicto?

5. ¿Qué tipos de conflicto conoces?

6. ¿por qué crees que comienzan los conflictos?

7. ¿Qué pasa después de un conflicto?

8. ¿Qué haces cuando se presenta un conflicto o qué harías si se presentara un conflicto?

9. Tú, ¿cómo resolverías un conflicto?

10. ¿Quiénes crees que pueden ayudar a solucionar conflictos?

11. ¿Qué normas o acuerdos conoces que ayudan a la solución de un conflicto?

12. ¿Qué relación encuentras entre conflicto y convivencia?



Gracias





Anexo 3 Consentimiento Informado



Padres o Acudientes de Estudiantes del Grado Primero

En este consentimiento informado usted declara por escrito, su libre voluntad de permitir la participación de su hijo(a) y/o acudido(a), en la investigación “**Concepciones de conflicto**”, adelantada por el Grupo de investigación de la Maestría en Educación pertenecientes al Macro proyecto de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad Tecnológica de Pereira, del cual, la docente Johanna Marcela Herrera Palacio hace parte; para tal investigación los estudiantes del grado Primero A de la Institución Educativa serán audio grabados y video grabados durante algunas clases de ciencias sociales.

Objetivo de la Investigación: Interpretar las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Pública del municipio de Calarcá.

Confidencialidad: los nombres de las personas y toda información que sea proporcionada, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Yo _____,
yo _____ o
yo _____,
mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del
estudiante _____ de _____
años de edad, certifico (certificamos) que he (hemos) leído la anterior información, que entiendo
(entendemos) su contenido y que estoy (estamos) de acuerdo en que mi (nuestro) hijo(a) y/o
acudido participe en la investigación.

Se firma en el municipio de Calarcá a los 7 días del mes de Abril del año 2017.

Nombre de la madre
Cédula:

Firma de la madre

Nombre del padre
Cédula:

Firma del padre

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente